

Horn, Elija

Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 285 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Dissertation, Universität Hildesheim, 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 285 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Dissertation, Universität Hildesheim, 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154962 - DOI: 10.25656/01:15496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154962>

<https://doi.org/10.25656/01:15496>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Elija Horn

Indien als Erzieher

Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik
und Jugendbewegung 1918-1933

Horn

Indien als Erzieher

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

weitere Bände in Vorbereitung

Elija Horn

Indien als Erzieher

Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik
und Jugendbewegung 1918-1933

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die Drucklegung der Dissertation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

**Hans Böckler
Stiftung** 

Das vorliegende Buch ist die überarbeitete Fassung der Arbeit, die unter dem Titel „Indien als Erzieher. Orientalismus bei Akteuren der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung, 1918-1933“ vom Fachbereich 1, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Universität Hildesheim als Dissertation angenommen wurde.

Gutachter_innen: Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Universität Hildesheim), Prof. Dr. Michael Mann (HU Berlin).

Tag der Disputation: 13.5.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: Illustration aus Paul Cohen-Portheim, *Asien als Erzieher*, Leipzig 1920, S. [II-III].

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2232-9

Zusammenfassung

Elija Horn geht der Frage nach, wie sich deutsche Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Jugendbewegte in der Zeit der Weimarer Republik in den Diskurs des Orientalismus (E. Said) einschreiben, sowie aus welchen Gründen oder mit welchen Absichten sie das tun. Dazu werden in der vorliegenden Arbeit einerseits deutsch-indische Begegnungen im Kontext der internationalen New Education dargestellt und andererseits die Rezeption „Indiens“ – oder dem, was sich die genannten Akteurinnen und Akteure unter Indien vorstellen – analysiert. Im Zentrum steht die Frage, wie mithilfe von Referenzen auf „Indisches“ Fragen der Erziehung allgemein und bezüglich ihrer reformerischen Konzepte verhandelt werden.

Reformpädagogik und Jugendbewegung, hier insbesondere in ihrem Selbstverständnis, die als krisenhaft empfundene Gegenwart zu bewältigen und gesellschaftliche Erneuerungsprozesse anzustoßen, stehen in der Tradition romantischer Weltdeutung und Denkweisen. Die bis in jene Zeit, also bis um 1800 zurückreichende diskursive Parallelisierung der Infantilisierung Indiens und der Exotisierung von Kindsein bildet die Grundlage der reformpädagogischen bzw. jugendbewegten Indienrezeption. Orientalismus zeigt sich hier in Form eines machtvollen „Otherings“: Sowohl Kindsein als auch Indien werden als das Andere dargestellt, als natürlich, unschuldig, ursprünglich, und dienen so zur Konstruktion eines westlich-aufgeklärten bürgerlichen Selbstverständnisses, das in utilitaristischer Tradition affirmiert, allderdings – und diese Tendenz überwiegt im Fall von Reformpädagogik und Jugendbewegung – auch, in Form von romantischer Indomanie, oder weniger stark, als Indophilie, in Frage gestellt oder kritisiert werden kann. Auch Variationen des zeitgenössischen Rassedenkens sind präsent. Indien als Teil des Orients und Deutschland als Teil des Okzidents werden in ein dichotomisches Verhältnis gesetzt.

Vor dem Hintergrund einer allgemeinen Indienbegeisterung und dem von Thomas Nipperdey als „vagierende Religiosität“ beschriebenen Phänomen zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschäftigen sich ab ca. 1918 zunächst Jugendbewegte mit indischer Religiosität und Literatur, um im Rückgriff auf die Analogie des Generationenverhältnisses von Indien und Europa eigene Themen zu bearbeiten. Für Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik ist hingegen die Kopplung romantischer Indienbilder an Kindheitsvorstellungen zentral, um ihre jeweiligen Erziehungskonzepte zu legitimieren. Ferner bestehen im Rahmen der international vernetzten New Education ab Mitte der 1920er Jahre einige Kontakte zwischen Deutschen und Inderinnen sowie Indern, die hier umfassend dargestellt werden. Infolge der Wirkmächtigkeit zeitgenössischer Indienbegeisterung und dem sich darin materialisierenden Orientalismus wird der pädagogische Austausch – sofern er überhaupt stattfindet – in ein entsprechend asymmetrisches Verhältnis gezwungen. Auf der deutschen Seite können keine Einflüsse indischer New Educationist-Konzepte nachgewiesen werden. Die Verflechtung indischer New Education und deutscher Reformpädagogik ist auf der Ebene nationaler und kultureller Imaginationen zu lokalisieren.

Weder ist der Fokus auf das „Indische“ zufällig, noch ist es die Konzentration der Indienrezeption auf ein bildungsbürgerliches, protestantisch geprägtes und weitestgehend liberales Milieu innerhalb reformpädagogischer und jugendbewegter Zusammenhänge. Gegenüber anderen Regionen des Orients ist Indien der Topos, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum am intensivsten mit reformierter Erziehung in Verbindung gebracht wird. Insgesamt kann damit, zumindest auf der Seite der deutschen Akteurinnen und Akteure, der indophile Orientalismus als Diskurs der Erneuerung durch Erziehung gedeutet werden.

Abstract

Elija Horn investigates how, during the time of the Weimar Republic, German New Educationists and members of the German Youth Movement perpetuated Orientalist discourses, and explores their reasons and intentions for doing so. On the one hand, this book offers a comprehensive account of Indo-German encounters in the field of the international New Education. On the other hand, Horn analyses the perception of “India”—or what was imagined as India—by the actors mentioned, centrally focusing on how German New Educationists and youths used references to “India” to negotiate educational issues, especially concerning their reformist concepts.

It was the ambition of many among the New Education and Youth Movement in Germany to overcome the times of crisis and to initiate processes of social reform. In this, they are located within the tradition of German romanticism, most notably its philosophy and its ways of viewing and interpreting the world. The basis of the New Educationist perception of India dates back to this very epoch (around 1800). The Romantics had already established discursive parallels between the exoticization of childhood and the infantilization of India. Accordingly, Orientalism showed itself as a powerful othering: Both childhood and India, imagined as natural, pure and original, were understood to represent “the other” and thus served the purpose of constructing Western bourgeois subjectivity as civilized and rational. Whereas this image of the West is used affirmatively by utilitarianists, German New Educationists and youths following romantic philosophy mostly tended to criticize or even negate this Western self-understanding. In fact, they believed the Occident to be corrupted by modernity, and established a dichotomous relation between Germany as part of the Occident and India as part of the Orient. In these ideas, variations of contemporary forms of “racial thinking” can be shown to be present.

Against the backdrop of a general Indophilia and the phenomenon of “vagierende Religiosität” (T. Nipperdey, “wandering religiousness”), followers of the German Youth Movement started to turn their attention to Indian religions and literature from around 1918 in order to come to terms with their own issues by taking up the analogy of a generational relation between India and Europe. They were soon followed by German New Educationists who legitimized their educational concepts by drawing on the nexus between imaginations of India and Romantic notions of childhood. From the mid-1920s onwards, encounters between German and Indian pedagogues took place, mostly in the context of networks of the international New Education. These encounters are described comprehensively in this book, but no Indian influences on German New Educationist schools can be made out. If any pedagogical exchange took place at all, then only within the limits of asymmetrical power relations—presumably as a result of Orientalism. The entanglements between Indian and German New Education are to be located on the level of national and cultural imaginations.

Neither is the focus on “India” accidental, nor the proliferation of Indophilia amongst Protestant, liberal *Bildungsbürger* in the field of German New Education and Youth Movement. In contrast to other regions of the Orient, it is “India” that is most likely to be linked to reformist educational ideals in Germany at the beginning of the 20th century. From the perspective of the German *Reformpädagogik*, indophile Orientalism can be read as a discourse of renewal by education.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Forschungsstand: Orientalismus als Desiderat in der Forschung zu Reformpädagogik und Jugendbewegung	10
1.2 Theoretische Rahmung	14
1.3 Quellenmaterial und methodisches Vorgehen	21
2 Reformdiskurse und Orientalismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	27
2.1 Krise und Krisenempfinden in Deutschland	28
2.2 Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Strategien der Krisenbewältigung	33
2.3 Die internationalen Netzwerke der Reformpädagogik und Jugendbewegung	40
2.4 Pädagogische Reformen in Indien	54
2.5 Orientalismus und Indienrezeption in Deutschland: Romantische Indomanie und geistiger Kolonialismus	65
3 Verknüpfungen von orientalistischen Indien-Diskursen mit Vorstellungen von Kindheit, Erziehung und Bildung seit Ende des 18. Jahrhunderts	79
3.1 Infantilisierung Indiens	79
3.2 Die Utopie der pädagogischen Provinz: Kindheit als Garten und Indien als Paradies – Kolonisierung als Kehrseite	83
3.3 Indien als Bildungsgut des deutschen Bürgertums	88
4 Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-33	95
4.1 Indisch-deutsche Kontakte in reformpädagogischen und jugendbewegten Kontexten	96
4.2 Indien in reformpädagogischen und jugendbewegten Publikationen	105
4.3 Die Odenwaldschule: „Klein-Indien“ in Oberhambach	126
4.4 Akademisch-orientalistische Netzwerke und Wissensbestände in Reformpädagogik und Jugendbewegung	157
5 Indien als Erzieher	169
5.1 „Asientaumel“ der Jugendbewegung als Wegbereiter	169
5.2 Orientalismus im erzieherischen Diskurs	189
6 Fazit	253
Verzeichnisse	263
Abbildungsverzeichnis	263
Genutzte Archive	264
Quellen- und Literaturverzeichnis	265
Primärquellen	265
Sekundärliteratur	271
Danksagung	285

1 Einleitung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts interessieren sich viele Deutsche für Indien. Insbesondere in den Lebensreformbewegungen ist die Beschäftigung mit indischen Religionen oder zumindest Versatzstücken daraus populär. Der Glaube an einen karmischen Wiedergeburtskreislauf veranlasst so manche zum vegetarischen Lebenswandel, macht aus anderen Pazifisten und aus wieder anderen asketische Nirwana-Suchende. Als Teil der Lebensreformbewegungen richten auch Akteurinnen und Akteure aus Jugendbewegung und Reformpädagogik ihren Blick nach Indien: Exotik und südländische Ferne, ebenso das Geheimnisvolle und Spirituelle, das sie in Indien zu erkennen meinen, faszinieren. Symptomatisch für diese Indiensehnsucht steht Hermann Hesse, der insbesondere mit seinem Roman „Siddharta“ (1922), aber auch mit anderen Werken die indophilen Neigungen in Jugendbewegung und Reformpädagogik abbildet und verstärkt.¹

Vor dem Hintergrund zunächst der Kulturkritik des *fin de siècle* und später der Katastrophe des Ersten Weltkriegs richten sich jugendbewegte und reformpädagogische Sehnsüchte u. a. auf ein romantisch imaginiertes Indien – ein vermeintlich ursprünglich-harmonisches und spirituell reiches Land. In der Figur des indischen Dichters, Kriegsgegners und Pädagogen Rabindranath Tagore (1861-1941) verdichten sich für die Zivilisations- und Kriegsmüden in Reformpädagogik und Jugendbewegung diese quasi-utopischen Phantasien. Er wird in jugendbewegten Publikationen zum Erlöser stilisiert, in reformpädagogischen zum Ideal eines Erziehers. Zugleich weist man dem indischen Subkontinent als Kolonie Großbritanniens um 1900 innerhalb der globalen Ordnung einen abseitigen Platz in der Peripherie zu. Indien und ihre Menschen gelten – als Bestandteil des sogenannten Orients, der eher eine Idee als ein tatsächlicher Ort ist – als zurückgeblieben, abergläubisch und unzivilisiert. Im Spannungsfeld zwischen diesen Positionen, die sich nur scheinbar gegenseitig ausschließen, oszillieren jene Bilder von Indien, die einerseits in Kreisen der Jugendbewegung und Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zirkulieren und die andererseits dem entsprechen, was Edward Said als Orientalismus bezeichnet.²

Bislang existiert keine ausführliche Untersuchung der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung mittels des Theorems Orientalismus. Obwohl ein in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts gängiger Orientalismus aus vielfältigsten Perspektiven in den Blick genommen wurde, sind die Verknüpfungen zu reformerischen Erziehungskonzepten jener Jahre unerforscht.³ In der vorliegenden Arbeit werden daher am Beispiel der Indienrezeption bei Akteurinnen und Akteuren aus Reformpädagogik und Jugendbewegung zum einen Mechanismen und Wirkungsweisen eines für diese Kreise typischen Orientalismus verdeutlicht sowie die damit verknüpften Ideen zu Erziehung und Bildung in den Blick genommen. Durch die Auswertung von sowohl bekanntem wie bislang unerschlossenem Quellenmaterial

1 Zum Beispiel mit seinen Aufzeichnungen von der 1911 unternommenen Reise nach Südasien, „Aus Indien“ (1913), oder der Erzählung „Morgenlandfahrt“ (1932).

2 E. Said, *Orientalism*, New York 1979.

3 Es gibt literatur- und kultur-, kunst-, geschichts- oder orientwissenschaftliche Analysen, siehe u. a. N. Bermann, *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne*, Stuttgart 1997, A. Polaschegg, *Der andere Orientalismus*, Berlin & New York 2005, J. Osterhammel, *Die Entzauberung Asiens*, München 1998, D. Depelchin/R. Diederer, *Orientalismus in Europa*, München 2010, S. Marchand, *German Orientalism in the Age of Empire*, Cambridge 2010, D. T. McGetchin, *Indology, Indomania, and Orientalism*, Madison 2009.

soll sich ein umfassender Blick auf das Phänomen der reformpädagogischen und jugendbewegten Indophilie einerseits und die indisch-deutschen Kontakte in den Zusammenhängen der internationalen New Education andererseits erschließen. Erstes wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie in Reformpädagogik und Jugendbewegung mithilfe von Referenzen auf Indisches Fragen der Erziehung, auch bezüglich ihrer reformerischen Konzepte verhandelt werden. Unter Zuhilfenahme der Perspektive des Orientalismus ist es möglich, dieses Ziel durch ein zweites zu ergänzen: Zum einen soll die Analyse zeigen, welche orientalistischen Merkmale die in Reformpädagogik und Jugendbewegung gängigen Indienbilder aufweisen, und zum anderen, welche Bedeutung diese Bilder für die den Orientalismus kennzeichnende Dimension asymmetrischer Machtverhältnisse haben.

1.1 Forschungsstand: Orientalismus als Desiderat in der Forschung zu Reformpädagogik und Jugendbewegung

Die Indien-Moden, welche um 1900 in mehreren Wellen durch weite Teile der deutschen Lebensreform gehen, sind keineswegs unerforscht.⁴ Auch in der historischen Bildungsforschung weiß man um die indophilen Neigungen, die sich deutlich gerade bei jenen zeigen, die an den Schnittstellen von Reformpädagogik, Jugendbewegung und Lebensreform zu verorten sind. Indien, oder vielmehr das Bild, das man sich von Indien macht, ist nach dem Ersten Weltkrieg eine nicht unwesentliche Referenz für reformpädagogische und jugendbewegte Ideen. Bis heute findet man in (reform) pädagogischen Ratgebern, besonders in den derzeitigen Alternativmilieus, Verweise auf indische oder vermeintlich indische „Weisheiten“. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Verhältnis – auch hinsichtlich des orientalistischen Gehalts dieser Bilder und ihrer erzieherischen Bezüge – noch nicht genauer untersucht worden ist. In der bildungsgeschichtlichen Forschung beziehen bislang lediglich Yoichi Kiuchi und Toshiko Ito Orientalismus in ihre Analysen deutscher (Reform-) Pädagogik ein – allerdings ohne ihr Verständnis von Orientalismus zu erklären.⁵ Kiuchi geht der Frage nach, inwiefern Friedrich Fröbel⁶ und seine Pädagogik von Ideen asiatischer Religion beeinflusst ist. Der ab 1811, also in der Zeit der Romantik, in Göttingen und Berlin studierende Fröbel ist erregt von den „Schätzen, welche die neuesten Bemühungen aus Asien zu uns gefördert hatten“⁷ und beschäftigt sich mit mehreren asiatischen Sprachen. Entsprechend den auch in akademischen Kreisen virulenten romantischen Orient-Deutungen erhofft sich Fröbel davon Erkenntnisse über die Menschheitsgeschichte. Kiuchi geht auf Fröbels Gedankenaustausch mit Karl Christian Friedrich Krause ein, einem von den „Upanischaden“ stark beeindruckten Vertreter des deutschen Idealismus. Mit seinem Artikel wirft Kiuchi ein Schlaglicht auf die geistige Ver-

4 Bereits 1975 konstatiert Bernd Zymek ein „bemerkenswertes Interesse [...] bei deutschen Pädagogen [an] fernöstliche[n] Erziehungstheorien [...], etwa von den Indern Rabindranath Tagore [...] und Mahatma Gandhi [sic]“ (Zymek, *Das Ausland als Argument*, 1975: 156).

5 Vgl. Y. Kiuchi, Friedrich Fröbel und der Orientalismus, in: H. Heiland/K. Neumann (Hrsg.), *Fröbels Pädagogik. Verstehen, interpretieren, weiterführen*, Würzburg 2003; T. Ito, Reformpädagogik aus dem Osten?, in: *Paedagogica Historica* 42, 2006; dies., *Übergänge und Kontinuität*, München 2007; dies., *Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik*, in: *International Journal for the History of Education* 2, 2012.

6 Friedrich Fröbel (1782-1852), Schüler Pestalozzis und Pädagoge, gilt als „Erfinder“ des Kindergartens und war ein wesentlicher Stichwortgeber für die deutsche Reformpädagogik nach 1900.

7 F. Fröbel, Brief an Karl Christoph Friedrich Krause vom 24.3.1828, in: Friedrich Fröbels gesammelte Schriften (1, 1), hrsg. von W. Lange, Berlin 1862:134, so zitiert in Kiuchi, a.a.O.: 81.

knüpfung von Orient-Rezeption, romantischer Ursprungssuche und Idealismus, die auch in reformpädagogischem Denken anzutreffen ist.

Ito nimmt die Asienrezeption in der Zeitschrift *Das Werden Zeitalter* anhand von Konzepten zur Körpererziehung in den Blick.⁸ Zwar gehe, so Ito, die Hochphase der europäischen Reformpädagogik mit einer orientalistischen (Mode)Welle einher, allerdings beruhe diese „Begeisterung für den Osten“ nicht auf „direkte[r] Auseinandersetzung.“⁹ In einem späteren Aufsatz widmet sich Ito dem Kontakt zwischen dem Schweizer Lebensreformer und Pädagogen Werner Zimmermann und dem japanischen Reformschulleiter Kuniyoshi Obara.¹⁰ Indem sie sich gegenseitig in ihrer Überzeugung bestärken, das Religiöse mache den Wesenskern von Erziehung aus, profitieren sie voneinander. Zugleich sei Zimmermann – trotz seiner kosmopolitischen Haltung – „im Orientalismus befangen.“¹¹ Ito resümiert, dass „eine Kooperation festgestellt werden [kann], welche die Unterschiede zwischen Ost und West zu überwinden vorgab, in Wirklichkeit jedoch deren Grenzlinie zementierte.“

Mit der Religiosität der Reformpädagogik beschäftigt sich Meike S. Baader, die mit ihrer Habilitationsschrift „Erziehung als Erlösung“ einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung einer reformpädagogischen, vor allem religiös induzierten Orientrezeption leistet. Sie zählt die deutsche Reformpädagogik zum Phänomen der „vagierenden Religiosität“, demzufolge die um 1900 sich verstärkende Hinwendung zu außerkirchlichen Glaubensformen als Antwort auf das damalige Krisenempfinden insbesondere in bildungsbürgerlichen Milieus zu verstehen ist.¹² Neben Nietzscheanismus, Monismus oder Naturreligion stehen auch die wesentlich von südasiatischen Glaubenselementen geprägte Theosophie oder der Buddhismus in reformpädagogischen Kreisen hoch im Kurs. In diesen religiösen Bezügen und der damit betriebenen Sakralisierung von Pädagogik materialisiert sich das typisch reformpädagogische Streben nach Erneuerung und Erlösung. Die individuelle Persönlichkeit und deren Entwicklung stehen im Zentrum dieser neuen Sakralität. Selbsterlösung durch Selbstverwirklichung soll darüber hinaus zugleich der gesellschaftlich-kulturellen Erneuerung dienen. Deutlich wird in Baaders Studie, dass die Orientbezüge seltsam ortlos erscheinen – sie funktionieren ohne Bezug zum geografischen Kulturraum Südasiens. Aufschlussreich sind Baaders Analyse der Verknüpfung von Darwinismus mit der Inkarnationslehre und deren Deutung als

Weg des Menschen zurück zum Gottmenschentum [als] Mittelpunkt des „pädagogischen Evolutionismus“ der Theosophie. [...] Reinkarnation ist für Blavatsky der Weg zur Selbsterlösung. Jedes Ego ist auf diesem Weg sein eigener Heiland. Dass jedes Kind ein Heiland sei, verkündet auch [...] Montessori, deren Vorstellungen möglicherweise weniger katholisch und stärker theosophisch sind als bisher angenommen.¹³

Auf die Einbeziehung von Versatzstücken asiatischer Religiosität in lebensreformerische Konzepte sowie den daraus resultierenden Einfluss auf Reformpädagogik und Jugendbewegung

8 Vgl. Ito, Reformpädagogik aus dem Osten; dies., Übergänge und Kontinuität; dies., Transzendenz und Orientalismus.

9 Dies., Reformpädagogik aus dem Osten: 106.

10 Kuniyoshi Obara (1887-1977), bedeutender japanischer New Educationist und Schulgründer; mehr zu Obara u. a. in M. Kobayashi, Kuniyoshi Obara, in: Prospects, Vol. XXXIV, June 2004: 223-239.

11 Dieses und das folgende Zitat: Ito, Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik: 37.

12 Das Konzept entwickelt der Historiker Thomas Nipperdey in Deutsche Geschichte 1866-1918, München 1993: 527f.

13 M. S. Baader, Erziehung als Erlösung, Weinheim 2005: 85.

machen vor allem Ulrich Linse und Bernd Wedemeyer-Kolwe aufmerksam.¹⁴ Sie nehmen Verbindungslinien aus diesen Alternativmilieus in reformpädagogische und jugendbewegte Sphären in den Blick, zu nennen sind hier in erster Linie theosophische und andere neureligiöse Weltanschauungen sowie die daraus entstandenen Schulprojekte und Jugendbünde. Erwähnung finden bei diesen Autoren vor allem die Bedeutung asiatischer Glaubensvorstellungen und Körpertechniken in reformierter Erziehung und in jugendbündischen Gruppierungen, etwa bei Fritz Klatt und in dessen Volkshochschulheim in Prerow. Dabei gehen sie auch auf die Potenziale dieser Asienrezeption ein. Beide Autoren sehen in der Aneignung asiatischer Körperpraktiken vor allem das Streben nach Optimierung des eigenen, möglichst ganzheitlichen Selbst¹⁵ sowie die Hoffnung auf einen sich daraus entwickelnden „neuen Menschen“, mit dem eine neue Gesellschaftsordnung eingeläutet werden sollte.¹⁶ Darüber hinaus rücken sie die asiatischen, oft indischen Elemente in neureligiösen Phänomenen wie der Mazdaznan-Bewegung, in völkischen Vereinen wie dem Artamanenbund oder in Tanz- und Gymnastikschulen wiederholt in den Fokus ihrer Publikationen.

Ortrud Wörner-Heil analysiert die Hinwendung der jugendbewegten Mitbegründerin der Frauenbildungsstätte Schwarzerden, Marie Buchhold, zur indischen Lehre des Vedānta.¹⁷ Dabei zeigt sie auf, wie sich diese Beschäftigung in ihren sozial orientierten Bildungskonzepten und der von ihr mitentwickelten Gymnastik niederschlägt. Als Akteurin an der Schnittstelle zwischen Lebensreform, Jugendbewegung und Reformpädagogik ist Buchhold für asiatische Einflüsse sehr empfänglich und integriert sie in ihre Reformbestrebungen: Sie rezipiert indische Glaubensvorstellungen zur Optimierung ihrer eigenen weiblich-emanzipierten Lebensführung und Sexualität, auch ihr sozial-utopisches Handeln begründet Buchhold mit Verweis auf indische Lehren.¹⁸

Zusammengenommen erhellen diese Arbeiten die religiöse Verwurzelung reformpädagogischer sowie jugendbewegter Ideen und Ziele und verdeutlichen die Intensität der Auseinandersetzung mit asiatischen Glaubenskonzepten in jenen Kreisen, die einen wesentlichen Teil der Orient-Rezeption ausmachen. Im Kontext der internationalen New Education kommt es zudem zu Begegnungen mit indischen Pädagoginnen und Pädagogen. Eine Anzahl von Studien nimmt solche Indien-Kontakte sowie das sich darin zeigende Indien-Interesse in der deutschen Reformpädagogik in den Blick – jedoch nie als Kernthema.¹⁹

Martin Näf rekonstruiert einige der vielfältigen Kontakte der Gehees zu indischen Besucherinnen und Besuchern sowie das Interesse des Ehepaars an indischer Philosophie und Religion. Diese Kontakte, so Näf, seien ein Beweis des kosmopolitischen Selbstverständnisses der Odenwaldschule.²⁰ Auch die ab den frühen 1930er Jahren einsetzende intensive Hinwendung Edith Gehees zu indischer Religiosität stellt Näf ausführlich dar, vor allem im Zusammenhang mit schulinternen Problemlagen sowie den Konflikten des Ehepaars

14 Siehe z. B. U. Linse, *Barfüssige Propheten*, Berlin 1983; ders., *Ökopax und Anarchie*, München 1986.; B. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*, Würzburg 2004; ders., *Aufbruch*, Darmstadt 2017.

15 Vgl. U. Linse, *Asien als Alternative*, in: Kippenberg / Luchesi (Hrsg.): *Religionswissenschaft und Kulturkritik*, Marburg 1991: 337.

16 Vgl. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*: 13f.

17 Vgl. O. Wörner-Heil, *Von der Utopie zur Sozialreform*, Darmstadt 1996; mehr zu Buchhold in Kap. V.

18 Vgl. ebd.: 260, 346ff, 358ff & 472ff.

19 Hier nenne ich nur jene Studien, die sich über mehrere Seiten hinweg nicht nur deskriptiv mit dem Thema befassen; Hinweise auf Indienkontakte, Indieninteresse und Indienreisen gibt es darüber hinaus zahlreiche. Die entsprechenden Arbeiten und Quellen werden in der vorliegenden Arbeit entsprechend zitiert.

20 Vgl. M. Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer*, Weinheim 2006: 269ff.

Geheeb.²¹ Im Kontext einer biografischen Studie erörtert auch Ellen Schwitalski die Hinwendung Edith Geheeb zum Indischen.²² Alwine von Keller, die an der Odenwaldschule unterrichtet und 1929/30 nach Indien reist, nehmen Schwitalski und Baader in den Blick.²³ Baader erkennt in der Lebensgeschichte der Pädagogin ein typisches Beispiel für die biografische Verwobenheit von „Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Weg[...] zur Selbstverwirklichung.“²⁴ Auch Schwitalski betont die Bedeutsamkeit weiblichen Engagements in der Reformpädagogik und den dort u. a. im Rückgriff auf indische Religiosität verfolgten Selbstverwirklichungsbestrebungen.

In William Boyds „Towards a New Education“ (1930) sowie in „The Story of the New Education“ (1965) von Boyd und Wyatt Rawson finden sich Hinweise auf die Beteiligung indischer Pädagoginnen und Pädagogen an Konferenzen und Sektionsgründungen der New Education Fellowship.²⁵ Steffi Koslowski befasst sich mit der *New Era*, dem englischsprachigen Verbandsorgan der New Education Fellowship.²⁶ Dabei dokumentiert sie u. a. die Publikationen indischer Autorinnen und Autoren im Blatt, deren Texte in Übersetzung z. T. auch in der deutschen „Schwesternzeitschrift“ *Das Werdende Zeitalter* erscheinen. Dennoch sind Inderinnen und Inder in diesem Zusammenhang – wie auch an anderer Stelle – Nebendarsteller: Im Fokus befinden sich Reformpädagoginnen und -pädagogen aus Europa und Nordamerika. Symptomatisch dafür steht das Handbuch „Die Reformpädagogik auf den Kontinenten“ von Hermann Röhrs und Volker Lenhart, in dem die „Reformpädagogik in den Gesellschaften der Dritten Welt“, zu der u. a. Indien gerechnet wird, auf vier Seiten in einer 500seitigen Monografie besprochen wird.²⁷

Arbeiten, die sich explizit mit den Verbindungslinien zwischen der bündischen Jugend zu Beginn des 20. Jahrhunderts und Indien beschäftigen, sind rar. Man findet einige Hinweise auf die Indienkontakte im Nerother Wandervogel oder auf Begegnungen mit Inderinnen und Indern während jugendbewegter Treffen Ende der 1920er Jahre.²⁸ Zum Thema „Kolonialismus und Jugendbewegung“ existiert einiges an Literatur, jedoch ohne Bezug zum Orientalismus.²⁹ In ihrer Analyse fotografischer Selbstdarstellungen von Angehörigen der jüdischen Jugendbewegung beschreibt Ulrike Pilarczyk den Einfluss von orientalistisch stilisierten Zeichnungen des Grafikers Ephraim Moses Lilien auf die Imagination des auch zionistisch überhöhten Palästinas.³⁰ Pilarczyk konstatiert, dass Liliens „künstlerische [...] Suche nach

21 Ebd.: 516ff.

22 Vgl. E. Schwitalski, *Werde die du bist*, Bielefeld 2004.

23 Vgl. ebd., M. S. Baader, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Wege zur Selbstverwirklichung*, in: Retter (Hrsg.), *Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2004; dies., *Erziehung als Erlösung*.

24 Baader, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung*: 35.

25 Vgl. W. Boyd, *Towards a New Education*, London 1930; W. Boyd/W. Rawson, *The Story of the New Education*, London 1965.

26 Vgl. S. Koslowski, *Die New Era der New Education Fellowship*, Bad Heilbrunn 2013.

27 Vgl. H. Röhrs/V. Lenhart, *Reformpädagogik auf den Kontinenten*, Frankfurt a. M. 1994: 183ff; im letzten, elf Artikel umfassenden Teil des Handbuchs, „Die Bildungsreform bis zur Gegenwart unter dem Einfluß der Reformpädagogik“ stehen wiederum ganz am Ende vier Artikel zu den Reformpädagogiken in Japan, Kenia, Brasilien und Afrika.

28 Siehe u. a. S. Krolle, *Bündische Umtriebe*, Münster 1985; Schneider/Holler, *Die Waldeck*, Potsdam 2005; Nerohm, *Die letzten Wandervögel*, Baunach 1995; O. Piecha, *Wie der Antiimperialismus unter die deutsche Jugend kam*, in: *Archiv der deutschen Jugendbewegung, Historische Jugendforschung*, Schwalbach 2005.

29 Vgl. *Archiv der deutschen Jugendbewegung, Historische Jugendforschung*, Schwalbach 2005, Themenschwerpunkt: „Des Kaisers neue Völker. Jugend, Jugendbewegung und Kolonialismus“.

30 U. Pilarczyk, *Gemeinschaft in Bildern*, Göttingen 2009.

kultureller Identität mit den ästhetischen, kulturellen und politischen Strömungen³¹ seiner Zeit verflochten war. In Liliens Orientalismus erkennt die Autorin eine Stärkung jüdischen Selbstverständnisses, das im Spannungsfeld von Einflüssen völkisch-rassistischer Strömungen und einem positiv konnotierten Zionismus teils neu verhandelt und konstruiert wurde.

Innerhalb der bildungshistorischen Forschung existiert zusammengefasst ein Grundsatz an historischem Wissen über sowohl die Indien-Bezüge im jugendbewegten und reformpädagogischen Denken, die sich vor allem in einschlägigen Publikationen finden, als auch über die deutsch-indischen Kontakte im Bereich der Reformpädagogik um und nach 1900. Zentral verhandelt wird dabei das religiöse Moment dieses Indien-Interesses, das vor allem an den Schnittstellen zu den Lebensreformbewegungen präsent ist und im Kontext eines zivilisationskritisch motivierten Erneuerungsstrebens lokalisiert wird. Die romantische Grundierung dieser meist indophilen Haltung wird angedeutet. Darüber hinaus existiert wenig Literatur, die sich der Indien-Begeisterung in jenen Kreisen nicht nur deskriptiv nähert. Weitgehend unbestimmt bleibt die Frage nach dem Transfer von reformpädagogischen Ideen zwischen Indien und Deutschland, was vermutlich auch daran liegt, dass die Ansätze indischer Reformpädagogik nur wenig erforscht sind – ein Umstand, der die periphere Verortung indischer gegenüber europäischer Pädagogik verdeutlicht und den Asit Datta 2002 folgerichtig als Eurozentrismus kritisiert.³² Erst in jüngeren Jahren sind in Deutschland Studien über die reformorientierten Pädagogen Mohandas K. Gandhis oder Rabindranath Tagores erschienen. Auch im Zuge einer transnational ausgerichteten Geschichtsforschung erhalten (reform-) pädagogische Konzepte aus Indien mehr Aufmerksamkeit.³³ Eine profunde Auseinandersetzung mit Reformpädagogik und Jugendbewegung unter Zuhilfenahme des Theorems Orientalismus liegt bislang nicht vor.

Ein vorläufiges Fazit kann lauten, dass sich Orientalismus auf mehreren Ebenen spiegelt: Zum einen in den Indien-Vorstellungen der deutschen reformpädagogischen und jugendbewegten Akteurinnen und Akteure um und nach 1900, zum anderen in der Marginalisierung indischer Reformpädagogik in der aktuellen Forschung. Was Said als Orientalismus bezeichnet und inwiefern sein Konzept bereits Verknüpfungen zu Bildung und Erziehung enthält, behandelt der folgende Abschnitt.

1.2 Theoretische Rahmung

Wer vom Orient spricht, hat bereits einen Standpunkt. Abgeleitet von lateinisch „oriens“, „Osten“, verweist der Begriff auf eine Perspektive, die vom Westen aus eingenommen wird. Als Fremdbezeichnung für im Osten liegende Länder und Regionen ist das Sprechen vom Orient zugleich von Offenheit aber auch von Unklarheit gekennzeichnet. So zählen bis zum frühen 19. Jahrhundert üblicherweise nur Indien und die Länder der Bibel³⁴ zum Orient, um 1900 wird damit hingegen ein Gebiet bezeichnet, das sich maximal von Nordafrika bis Japan erstreckt. Dieser in jeglicher Hinsicht heterogene Raum kann keinesfalls ernsthaft unter diesem einen Begriff subsumiert werden. Als erster entwirft der Kultur- und Literaturwissen-

31 Ebd.: 21.

32 Vgl. A. Datta (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit*, Frankfurt a.M. 2002: 11.

33 Vgl. C. Kupfer, *Bildung zum Weltmenschen. Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik*, Bielefeld 2014; S. Holzwarth, *Gandhi and Nai Talim*, Berlin 2015; H. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation*, Heidelberg 2003; M. Moritz, *Globalizing „Sacred Knowledge“*, Bremen 2012.

34 Said: 4.

schaftler Edward Said in seinem 1978 erschienenen Buch „Orientalism“ ein Konzept, mit dem er Kritik an der nicht nur wirtschaftlichen und politischen, sondern auch kulturellen globalen Dominanz westlicher Mächte übt. Mit dem Analysewerkzeug des Orientalismus legt man sich also auf eine kritische Perspektive fest.

Unter Orientalismus versteht Said dreierlei. Erstens bezeichnet er damit die akademische Beschäftigung mit dem Orient, also die Orientalistik. Weiterhin meint Said mit Orientalismus „a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction“³⁵ zwischen Orient und Okzident, oder anders gesagt, die Annahme von der nicht zu vereinbarenden und dennoch komplementären Gegensätzlichkeit von Orient und Okzident, deren „imaginärer Dichotomie“.³⁶ Drittens beschreibt er Orientalismus als eine Art institutionalisierter Beschäftigung mit dem Orient, und zwar als „a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient.“³⁷ Entsprechend dieser letzten und – meines Erachtens – zentralsten Bedeutung steht Orientalismus für den westlich-hegemonialen Diskurs über den Orient, das umfängliche und Einfluss ausübende Interesse des Westens am Orient.

Said zufolge wird der Orient diskursiv hergestellt, er beruft sich hierfür auf Michel Foucaults Diskursbegriff.³⁸ Die Beschreibungen von kolonisierten Gebieten, deren Kultur und Menschen – die seit etwa 1800 aus der Perspektive der Eroberer und Unterdrücker, also im Selbstverständnis westlicher Überlegenheit erfolgen – gerinnen Said zufolge als „Forschungsergebnisse“ zu objektivem Wissen über den Orient und erhalten so den Rang unhinterfragbarer Autorität. Zugleich wird der Orient auf diese Weise exotisiert, essentialisiert und enthistorisiert. Solcherlei Zuschreibungen generieren ein Bild vom Orient als dem schlechthin Anderen, welches einerseits der Affirmation der eigenen westlichen Identität und andererseits der Legitimierung der kolonialen Herrschaft und postkolonialen Dominanz dient. Damit lokalisiert Orientalismus die Konstruktion „des Anderen“ – per definitionem Produkt von Unterscheidung und Ergebnis von Differenz zum eigenen – unweigerlich in asymmetrischen Machtverhältnissen.³⁹ Die Literaturwissenschaftlerin Gayatri C. Spivak bezeichnet den Prozess, in dem etwas oder jemand als im negativen Sinn andersartig gebrandmarkt wird, und zwar mit dem Ziel, innerhalb einer hegemonialen Ordnung das Eigene positiv aufzuwerten, als „Othering“.⁴⁰ Sie erfasst damit die Herstellung des im Machtdiskurs ausgeschlossenen Anderen. Zusammengefasst ist Orientalismus ein Mittel zur Verstetigung der politischen, ökonomischen und kulturellen Dominanz des Westens gegenüber dem Orient, der eine ausschließlich passive Rolle erhält. Orientalismus ist daher zu verstehen als Monolog des Westens über den „zur Stummheit verdammt“ Orient.⁴¹

Methodisch und theoretisch verbindet Said für seine Analysen Michel Foucaults Begriffe von Diskurs und Macht mit Antonio Gramscis Konzept der kulturellen Hegemonie. Foucault begreift Diskurse als geregelte Aussagesysteme, in denen „Zeichen für mehr als nur die

35 Ebd.: 2.

36 F. Wiedemann, Orientalismus, in: Docupedia-Zeitgeschichte 19 (2012): 3.

37 Said: 3.

38 Vgl. Said: 3: „I have found it useful here to employ Michel Foucault's notion of discourse, as described by him in *The Archeology of Knowledge* and in *Discipline and Punish*, to identify Orientalism.“

39 Diese Kopplung wurde häufig kritisiert, denn Identität werde notwendigerweise auf der Folie eines Gegenübers entworfen und das Andere sei stets konstitutiv für das Eigene, vgl. Wiedemann, Orientalismus: 6.

40 Vgl. G. Spivak, *The Rani of Sirmur*, in: *History & Theory* 24, 1985.

41 Vgl. J. Osterhammel, Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte, in: *asien afrika lateinamerika* 25 (1997): 599.

Bezeichnung der Sachen⁴² benutzt werden. Diskurse stellen Ordnungen her, bestimmen, was sagbar ist und was nicht. Sie bringen, wie der Historiker Philip Sarasin es ausdrückt, „Objekte des Wissens“⁴³ hervor und bilden „systematisch die Gegenstände [...], von denen sie sprechen.“⁴⁴ Diskurse sind mithin auch Praktiken. Wissen und Macht hält Foucault für untrennbar: Es gäbe keine Machtbeziehung, in der sich nicht zugleich „ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“⁴⁵ Diskurse sind demzufolge Formen machtvollen Sprechens. Den einzelnen Menschen begreift Foucault dabei als Ergebnis von Diskursen und ihrer Wirkmacht, und nicht als deren Stifter; ein autonomes Subjekt gibt es bei ihm nicht.⁴⁶

Antonio Gramscis Hegemoniebegriff, weiterer Bezugspunkt in Saids „Orientalism“, beschreibt eine kulturelle sowie gesellschaftliche Vorherrschaft, die ihre Macht damit stabilisiert, dass sie die eigenen Ziele und Interessen als die der Allgemeinheit ausgibt.⁴⁷ Gramscis Ideen beruhen auf einem an Marx orientierten Klassenbegriff. Laut Gramsci propagieren jedoch die ökonomischen und sozialen Eliten ihre Ideologien in einer solchen Art und Weise, dass sie ihren gesellschaftlichen Einfluss mit Zustimmung auch des Proletariats geltend machen können. Kulturelle Hegemonie, so Gramsci, funktioniert auf der Basis einer gelenkten Wissensproduktion. Dieses Herrschaftsverständnis geht über jenes hinaus, welches als „eine Form sozialer Handlungsregelung [...], zugleich aber sowohl als Einschränkung individueller Freiheit als auch als soziale Ordnungsform mit Folgen“ beschrieben wird.⁴⁸ Für Max Weber ist Herrschaft nur dann möglich, wenn sie eine machtvolle Position hat und auch die Nicht-Herrschenden ihr Macht zusprechen, also wenn sie legitimiert ist.⁴⁹ Kurz: Herrschaft, wenn sie effektiv funktionieren soll, ist auf Macht angewiesen. Im Sinne Foucaults gilt Macht hingegen als allgegenwärtig, ubiquitär.⁵⁰ Sie muss daher ihren Ausdruck nicht zwingend in Herrschaft finden, Macht ist auch wirksam ohne Herrschaft. Während vielfach auf die Unvereinbarkeit der Theorien Foucaults und Gramscis aufmerksam gemacht wird, beurteilt Osterhammel Saids Vorgehen als anregend. Saids besonderes Verdienst liege in der

42 M. Foucault, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M., 1990: 74.

43 P. Sarasin, *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg 2012: 100.

44 Foucault, *Archäologie des Wissens*: 74.

45 M. Foucault, *Überwachen und Strafen*, Frankfurt a. M. 1977: 39.

46 Vgl. Foucault, *Archäologie des Wissens*: 189f.

47 Gramsci entwickelt seine Überlegungen zur Hegemonie in journalistischen Texten, aber vor allem in den sogenannten Gefängnisheften, herausgegeben von K. Bochmann & W. F. Haug in zehn Bänden, Hamburg, 1991/2002.

48 C. Lau/A. Maurer, *Herrschaft*, in *Dupocedia-Zeitgeschichte* 2010: 1.

49 Die Begriffe Macht und Herrschaft werden im Deutschen oft synonym gebraucht, Weber unterscheidet jedoch klar zwischen beidem: „*Macht* bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden [...]“. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, in: Gesamtausgabe 23, Tübingen 2013: 210; Herrschaft ist laut Weber zudem der Apparat, durch welchen Macht ausgeübt wird, ist also eine organisierte und institutionalisierte Macht, die legitimiert sein muss, vgl. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, in: Gesamtausgabe 22,4, Tübingen 2005: 126f. Weber beschreibt drei Idealtypen von Herrschaft nach Art der Legitimität und unterscheidet zwischen traditioneller, charismatischer und rationaler Herrschaft, vgl. ebd.: 726ff; vgl. außerdem M. Weber, *Politik als Beruf*, Stuttgart 1992.

50 Vgl. G. Kneer, *Die Analytik der Macht bei Michel Foucault*, in: Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft*, Wiesbaden 2012: 268.

Zusammenführung von „Wissenschaftskritik, konstruktivistischer Epistemologie und einer Machtanalyse.“⁵¹

Einen spezifischen Effekt von Macht erkennt Foucault im Begehren: Macht generiere nicht nur Wissen, sondern schaffe auch Begehren, so der französische Philosoph.⁵² Der Verweis auf die Verschränkung von Macht und Begehren bereichert die Auseinandersetzung mit Orientalismus, insbesondere hinsichtlich des Aspekts der Exotisierung des Orients. Exotismus ist laut der Literaturwissenschaftlerin Annegreth Horatschek „Wegbereiter oder ideologische Legitimationsinstanz von politisch-ökonomischen Dominanzansprüchen.“⁵³ Sie verweist auf die Doppelgesichtigkeit von Exotismus, der einerseits auf Rassismus basiere, und andererseits zur Konstruktion vermeintlich positiver Gegenbilder, wie beispielsweise des „edlen Wilden“, genutzt werde. Die Perfidie des Exotismus liege darin, dass er sich „als harmlose Faszination für das «Fremde»“ geriere, aber dabei „nicht zu trennen [ist] vom Streben nach Beherrschung.“⁵⁴ In der Exotisierung, die demzufolge auf ein Herrschaftsverhältnis verweist, konzentrierten sich, so Horatschek, Wünsche, „welche Begehren, aber zugleich Hassgefühle auf die fetischisierten Opfer der Projektionen [...] wecken.“⁵⁵

Der Begriff des Begehrens ist umstritten und nicht klar definiert. Für Martha Nussbaum impliziert Begehren die Ermächtigung über ein Objekt.⁵⁶ Homi K. Bhabha hingegen erkennt im Begehrten nicht nur das Objekt, sondern betont die Wechselseitigkeit zwischen Begehrenden und Begehrten, was sich auch in seinem Mimikry-Konzept spiegelt.⁵⁷ Der Orient sei als das Andere nicht einfach der kolonialen Unterwerfung oder Aneignung ausgeliefert, sondern rufe bei den Kolonisatoren ein komplexes Begehren hervor.⁵⁸ Die Pädagogin Birgit Althans weist auf die Ambivalenz des Begriffs hin. Einerseits beschreibt sie Begehren als „Antriebskraft des Handelns und Denkens“,⁵⁹ was dessen produktive Seite darstelle. Andererseits deute ein Begehren stets „auf das hin, was nicht ist, woran es fehlt.“ Dieser Mangel, so Althans, verweise in positiver Weise auf das, „was Erfüllung bringen könnte.“ Begehren spielt somit eine wesentliche Rolle in abendländischen Konzepten des Selbst bzw. der Selbstwerdung und ist wiederum eng gekoppelt an Alteritätskonstruktionen und „Othering“, denn das Andere ist stets konstitutiv für das Eigene.

Im Fokus dieser Arbeit steht nun allerdings nicht ein wie auch immer gearteter Orient, sondern die Beschäftigung deutscher Jugendbewegter sowie Reformpädagoginnen und -pädagogen mit Indien. Die um und nach 1900 in diesen Kreisen gängigen Indienbilder gehen einerseits im Diskurs des Orientalismus auf und weisen andererseits einige Besonderheiten innerhalb dessen auf, die sich in den weniger gebräuchlichen Begriffen Indophilie und Indomanie niederschlagen. Indophilie, „Liebe zu Indien/Liebe des Indischen“, stellt eine Va-

51 Osterhammel, Edward W. Said: 604.

52 M. Foucault, Schriften. 2, Frankfurt a. M: 956.

53 A. Horatschek, Exotismus, in: Nünning (Hrsg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart 2001: 163.

54 Dieses und die zwei folgenden Zitate: C.-M. Danielzik/D. Bendix, Exotismus, in: freiburg-postkolonial, 2010, o.S.

55 Horatschek: 164.

56 Vgl. M. Nussbaum, Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge, Stuttgart 2002: 193.

57 Mimikry, von griech. mimos (Nachahmung), meint bei Bhabha weder Assimilation noch Imitation, sondern die Aufnahme fremder bzw. anderer kultureller Elemente in die eigene Identität mittels eines performativen Aktes, vgl. H. K. Bhabha, Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000.

58 Vgl. S. Mills, Der Diskurs, Tübingen 2007: 135; vgl. außerdem H. K. Bhabha, Von Mimikry und Menschen. Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses, in: Bhabha: 125-136.

59 Dieses und die zwei folgenden Zitate: B. Althans, Das maskierte Begehren, Frankfurt a.M. 2007: 28.

riante der Altophilie dar, die „[...] von sozialen Interaktionen weitgehend losgelöst auf die Begeisterung für kulturelle Versatzstücke und vermeintlich Typisches beschränkt“ bleibt.⁶⁰ Es handle sich, so der Ethnologe Bernhard Fuchs, „um eine konsumierbare Alterität und Exotik, die eine ökonomische Ressource darstellt.“ Indophilie müsse „nicht notwendig mit räumlicher Mobilität verknüpft“ sein; im Gegenteil trage gerade der Mangel an persönlicher Erfahrung zur Popularität bei. Indophile Begeisterung basiere dabei auf denselben Vorurteilen, die indophobe Ressentiments schüren, und könne schnell in ihr Gegenteil umschlagen.⁶¹ Als veraltet gelten kann der Begriff Indomanie. Ein Lexikonartikel aus dem Jahr 1838 beschreibt Indomanie als ein Vorurteil, ja als Geisteskrankheit von Menschen, die „in alles Indische [...] vernarrt waren, weil sie meinten, Indien sei die einzige echte Quelle aller menschlichen Weisheit, Bildung und Gesittung.“⁶² Den Begriff historisierend versteht die Germanistin Christine Maillard Indomanie als Synonym für die Indienbegeisterung während der Romantik – ein Großteil der deutschen Indienvorstellungen geht auf diese Epoche zurück. Es handle sich um „eine äußerste und akute Form von Indophilie, [die] neben den kognitiven Motivationen auch an affektive, emotionale und nicht zuletzt an ideologische Beweggründe gebunden ist.“⁶³ Maillard deutet Indomanie als historisches Phänomen, das erst im Kontext der geschichtsphilosophischen Konzepte des 18. Jahrhunderts begreifbar sei. Ästhetische und soziale Dimensionen spielen in der romantisch-begeisterten Indienrezeption eine ebenso wichtige Rolle wie die romantische Suche nach einer Urreligion. Ideologische Bestrebung der Indomanie sei die Instrumentalisierung des „Fremde[n] als Mittel der Behauptung des Eigenen“,“⁶⁴ womit wiederum auf Wirkweisen von Orientalismus verwiesen wird. Insgesamt kommt Said das Verdienst zu, mit „Orientalism“ die Gründungsurkunde der Post-Colonial Studies geschaffen zu haben. Demgegenüber ist seine Arbeit seit Erscheinen einer teils vehementen Kritik unterzogen worden. Ein zentraler Kritikpunkt lautet, dass er den von ihm selbst beanstandeten Essentialismus noch verstärkt: Bei Said ist der Orient zum Stummsein verdammt und wird zum passiven Opfer westlicher Diskurse.⁶⁵ Ihm entgeht außerdem, dass Orientalismus nicht zwingend in Form von Hass oder Überlegenheit zum Ausdruck gebracht werden muss, sondern auch mittels Äußerungen, die den Orient auf der Basis gängiger Stereotype idealisieren.⁶⁶ Ferner macht die Historikerin Suzanne L. Marchand darauf aufmerksam, dass die Reichweite und die Absichten der verschiedenen Formen des Sprechens vom Orient – auch innerhalb einer Zeit – stets verschieden bis ambivalent sind und sogar widersprüchlich erscheinen können.⁶⁷ Sie plädiert daher dafür, von *Orientalismen* zu sprechen.

60 Dieses und das folgende Zitat: B. Fuchs, Film spricht viele Sprachen, in: Tschernokosheva/Keller (Hrsg.), *Dialogische Begegnungen*, Münster 2011: 87.

61 Vgl. ebd.

62 W. T. Krug (Hg.), *Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften*, Leipzig 1838: 563.

63 C. Maillard, Indomanie um 1800, in: Goer/Hofmann (Hrsg.): *Der Deutschen Morgenland*, München 2008: 69.

64 Ebd.: 73f.

65 U. a. Homi Bhabha entwickelt mit den Konzepten des „Dritten Raums“ oder der Mimikry Optionen für einen emanzipierten Orient, vgl. H. Bhabha, *Die Verortung der Kultur*.

66 Weitere Kritikpunkte finden sich u. a. in Osterhammel, Edward W. Said oder Wiedemann, *Orientalismus*.

67 Vgl. Marchand, *German Orientalism*: XXf; sie nennt beispielhaft die Nichtbeschäftigung bzw. das Herunterspielen von materialistischen und rationalen Traditionen Asiens und die damit einhergehende übermäßige Betonung von östlicher Spiritualität. Dabei werde übersehen, dass sich u. a. Journalisten oder Geschäftsleute durchaus ökonomischen, militärischen oder politischen Gegenständen im Orient widmen. Der Wirkungsbereich der Orientalistik sei jedoch überragend.

Der grundsätzlichsste Vorwurf lautet, dass Said seinen Ansatz zu einem „totalen Ideologieverdacht steigert“,⁶⁸ wenn er sagt, kein Europäer könne über den Orient sprechen, ohne stets Orientalismus zu reproduzieren. Marchand gibt zu bedenken, dass Wissen über den Orient auch für Verständigungsprozesse und kulturelle wie persönliche Horizonsweiterung genutzt werden könne. Schon Foucault betont mehrfach, dass Macht nicht ausschließlich repressiv wirkt, sondern auch Energien freisetzt und produktive Effekte zeitigt. Man dürfe, fasst sie zusammen, nicht zu einer prä-saidianischen Geschichtsschreibung zurückkehren, denn man benötige das Konzept des Orientalismus, um kritisch die Genese einiger der heutigen postimperialen Weltanschauungen nachvollziehen zu können.⁶⁹ Marchand schlägt vor, die diskursiven Praktiken, die den Orient hervorbringen, näher zu untersuchen und gleichzeitig nach deren Beweggründen zu forschen.

Die Literaturwissenschaftlerin Andrea Polaschegg fragt mit Blick auf Deutschland, das im Orient nicht als Kolonialmacht⁷⁰ auftritt, warum es hier überhaupt einen Orientalismus gebe, „und nicht vielmehr keinen“ bzw. warum deutscher Orientalismus in seinen jeweiligen Gestalten auftrete und eben nicht in anderen:

Bestimmt von Regeln, die sich der unmittelbaren Einsicht entziehen, treten orientalistische Figurationen im historischen Prozess auf, besetzen Räume, lösen sich wieder auf oder werden überhaupt nicht ins Werk gesetzt.⁷¹

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des deutschen Orientalismus sei eine Herausforderung und müsse über Said, der Deutschland kaum in den Blick nimmt, hinausgehen. Polaschegg zufolge ist Orientalismus als Sinngeschehen zu begreifen, „das nicht durch [...] Bilder des Orients, sondern durch seine Verwendungszusammenhänge bestimmt wird.“⁷²

Aus den vorangegangenen Ausführungen leiten sich folgende grundlegende Annahmen ab:

- a) Orientalismus durchdringt alle Subjekte, Gesellschaften und Staaten der Moderne.⁷³ Ausgangspunkt – nicht Ziel der Beweisführung! – ist also die Annahme, dass sich auch jugendbewegte und reformpädagogische Akteurinnen und Akteure in ihrer Auseinandersetzung mit Indien zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Omnipräsenz von Orientalismus nicht entziehen können, sich also am Orientalismus-Diskurs beteiligen.
- b) Orientalismus ist nicht homogen. Zum einen weist nicht nur der auf Indien bezogene Orientalismus (historische) Besonderheiten auf, auch die in Deutschland gängigen Indien-Diskurse sind spezifisch. Zum anderen funktioniert Orientalismus nicht zwingend durch eindeutige Positionen. Das Resultat von vermeintlich gegensätzlichen Perspektiven, beispielsweise Indophilie und Indophobie, ist dasselbe – die diskursive Hervorbringung eines dem Westen entgegengesetzten Orients durch machtvollte Textproduktion. Daher gilt es die Positionen zu bestimmen, die speziell von Akteurinnen und Akteuren

68 Osterhammel, Edward W. Said: 601; Said schreibt: „For any European during the nineteenth century—and I think one can say this almost without qualification—Orientalism was [...] a system of truths [...]. It is therefore correct that every European, in what he could say about the Orient, was consequently a racist, an imperialist, and almost totally ethnocentric.“ (Orientalism: 203f).

69 Vgl. Marchand: XX.

70 Ausnahme ist die chinesische Provinz Kiautschou, 1898-1914 Kolonie Deutschlands.

71 A. Polaschegg, Von chinesischen Teehäusern zu hebräischen Melodien, in: Bogdal (Hrsg.): Orientdiskurse in der deutschen Literatur, Bielefeld 2007: 51f.

72 Ebd.

73 K. Manjapra, Age of Entanglement, Cambridge 2014: 7.

in Reformpädagogik und Jugendbewegung gegenüber Indischem eingenommen werden und wie sie historisch herzuleiten sind.

- c) Orientalismus als Diskurs stiftet Sinn. Es soll herausgearbeitet werden, zu welchem Zweck die Option des Orientalismus von Akteurinnen und Akteuren der Reformpädagogik und Jugendbewegung realisiert wird, welche Verwendung Orientalismus für sie hat und welchen Sinn für deren Erziehungsdenken orientalisierte Bilder Indiens stiften.
- d) Orientalismus basiert auf asymmetrischen Machtverhältnissen und reproduziert sie zugleich. Zentral ist demzufolge die Frage, wie sich reformpädagogische und jugendbewegte Akteurinnen und Akteure in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Protagonisten einer „Erneuerung der Erziehung“ innerhalb dieses Machtverhältnisses positionieren und wie sie zu dessen Verfestigung beitragen.

Auf die zentrale Rolle westlicher Bildung bzw. westlichen Lernens bei der Verstetigung von Orientalismus macht Said selbst aufmerksam, wohingegen er der Verknüpfung von Erziehung und Orientalismus kaum Aufmerksamkeit schenkt.⁷⁴ Diese wird bislang lediglich im Zusammenhang mit Kolonialismus untersucht: Indem die westlichen Kolonialmächte den Orient fortgesetzt als zurückgeblieben, abergläubisch oder sittenlos diffamieren, ihn als führungs- und erziehungsbedürftig darstellen, legitimieren sie ihre koloniale Gewaltherrschaft als vermeintlich aufklärerische Tat. Rudyard Kipling illustriert diese Idee in seinem Gedicht „The White Man's Burden“ aus dem Jahr 1899, in welchem er die Kolonisierten als „Half-devil and half-child“ bezeichnet.⁷⁵ Die sich als aufgeklärt und überlegen charakterisierenden Weißen sollten, so Kipling, den kolonisierten Völkern „dienen“, was heißt, sie – vermeintlich zu ihrem eigenen Besten – zu zivilisieren und zu mündigen Menschen zu erziehen.

Der Begriff der „Zivilisierung“ weckt Assoziationen an Kants Theorie der Erziehung. Der Mensch werde erst durch Erziehung zum Menschen, so Kant, und eine der vier von ihm aufgeführten Erziehungsaufgaben ist die Zivilisierung, d. h. die Unterweisung in Fragen guten Benehmens, „dass der Mensch [...] in die menschliche Gesellschaft passe.“⁷⁶ Der Historiker Michael Mann richtet den Blick auf die besondere Bedeutung von körperlicher Züchtigung als einem im 19. Jahrhundert anerkannten Mittel zu Erziehung und Zivilisierung: „Gerade in den sich als »modern« verstehenden Kolonialstaaten [...] hieß Erziehen Zivilisieren und, umgekehrt, legitimierte Zivilisieren strenges Erziehen.“⁷⁷ Solche und ähnlich diskreditierende Haltungen sind – teils bis heute – in Westeuropa und Nordamerika üblich. Dass viele Kulturen des Orients vor der Zeit des Kolonialismus in Anbetracht ihrer vergleichsweise toleranten und synkretistischen Weltanschauungssysteme – anders als Europa – nicht einer dezidierten Aufklärung bedurften, ist trotz vorliegender Studien ein selten vertretener Standpunkt.⁷⁸ Implizites Ziel der vorliegenden Untersuchung ist daher auch, erzieherische Dimensionen von Orientalismus darüber hinaus auszuloten.

⁷⁴ Vgl. Said: 202.

⁷⁵ R. Kipling, *The White Man's Burden*, in: *London Times*, 4.2.1899.

⁷⁶ I. Kant, *Vorlesung über „Pädagogik“*, in: Schneider/Rutt (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn 1963: 16.

⁷⁷ M. Mann, *Das Gewaltdispositiv des modernen Kolonialismus*, in: Dabag/Gründer/Ketelsen (Hrsg.): *Kolonialismus, Kolonialdiskurs und Genozid*, Paderborn 2004: 114.

⁷⁸ Vgl. F. Griffel, *Alles außer Aufruhr*, in: *Süddeutsche Zeitung* 121, 28.5.2016: 17.

1.3 Quellenmaterial und methodisches Vorgehen

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Material umfasst ca. 800 Einzelquellen, darunter vor allem Zeitschriften- bzw. Zeitungsartikel, aber auch viele Briefe, persönliche Notizen, Vortragsmanuskripte oder Schularbeiten aus Archiven und teils aus Privatbesitz.⁷⁹ Der Auswahl der Quellen ging eine breit angelegte Recherche voraus, die in der Erkenntnis resultierte, dass unter Akteurinnen und Akteuren aus Jugendbewegung und Reformpädagogik vor allem die dem bürgerlich-protestantischen Milieu entstammenden Interesse an Indien und besonders den dortigen Glaubenskonzepten zeigen. Diese Konzentration kann mit Nipperdeys Konzept der „vagierenden Religiosität“⁸⁰ erklärt werden. Demgegenüber gibt es keine Hinweise auf katholische reformpädagogische Einrichtungen bzw. Jugendbünde, die sich in bemerkenswerter Weise mit Indien befassen. Auch von explizit jüdischen Kreisen innerhalb von Reformpädagogik und Jugendbewegung ist nicht bekannt, dass sie sich indischem Gedankengut intensiv widmen.⁸¹ Die zeitliche Eingrenzung ergibt sich aus dem Material selbst. Akteurinnen und Akteure aus Reformpädagogik und Jugendbewegung bringen Indisches erst ab etwa 1918 in nennenswertem Umfang in Erziehungsdiskurse ein.⁸²

Bei der Recherche wurden jene Quellen ausgewählt, in denen in irgendeiner Weise Indisches durch Angehörige der Jugendbewegung resp. Reformpädagogik in Deutschland rezipiert wird. Darunter fallen zunächst jene Quellen, die von direkten Kontakten oder Begegnungen zwischen deutschen Reformpädagoginnen, -pädagogen bzw. Jugendbewegten und indischen New Educationists sowie anderen Inderinnen und Indern berichten oder anderweitig Zeugnis davon geben. Ebenfalls dazu zähle ich die teils im Anschluss an Begegnungen entstandenen Korrespondenzen. Des Weiteren wird unter Indienrezeption die Auseinandersetzung mit Schriften indischer Herkunft verstanden, sowohl antike Texte als auch Werke zeitgenössischer indischer Autorinnen und Autoren. Schrifterzeugnisse, die von solchen Textstudien

79 Im Quellenkonvolut befinden sich etwa 30 Fotografien aus verschiedensten Beständen und in unterschiedlichster Qualität. Urheberchaft und Entstehungsdaten der meisten dieser Fotos sind jedoch ungeklärt. Auf eine detaillierte Auswertung wird hier verzichtet.

80 Um 1900 sind insbesondere Angehörige des bürgerlich-protestantischen Milieus für die Religionskritik Nietzsches oder der Naturwissenschaften empfänglich; sie zeigen außerdem eine höhere Affinität zu esoterischen, okkulten oder neureligiösen Lehren, wie beispielsweise der Theosophie. Diese Abkehr von christlichen Institutionen und Konfessionen bezeichnet Nipperdey als „Antwort auf die Krisen Gefühle der Zeit, die Verunsicherung durch Modernisierungsverluste [...], auf die Gefährdung der Personalität.“ (T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918*, München 1993: 527)

81 Eine Ausnahme ist Martin Buber, der sich 1926 mit Rabindranath Tagore trifft und davon berichtet, siehe dazu M. Buber, *Nachlese*, Gerlingen 1993: 184ff. Darüber hinaus gibt es durchaus einzelne Jüdinnen, die sich sehr für indische Religiosität, Kultur und/oder Politik interessieren, siehe dazu den Exkurs in Kap. IV. 1.

82 Selbstverständlich beschäftigt man sich in pädagogischen Zusammenhängen bereits vorher mit Indien, beispielsweise veröffentlicht F. W. Förster in *Ethische Kultur* (9/1901) einen Artikel mit dem Titel „Religion und Moral im modernen Indien“: 204-205; in der Zeitschrift *Pharus* (1/1910) erscheint „Das pädagogische Problem in Indien“: 278-280, und in der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* 28, 1913, diskutiert Albert Bencke „Religiöse und moralische Erziehungsprobleme in Indien“: 325-326; Bezüge zu eigenen Positionen hinsichtlich Erziehung und Pädagogik werden in diesen Texten nicht hergestellt, vielmehr handelt es sich um deskriptive Reportagen über sozio-kulturelle Verhältnisse in Indien. Eine Ausnahme ist z. B. der Reformpädagoge Heinrich Scharrelmann (1871-1940), er zeigt bereits vor dem Ersten Weltkrieg eine deutliche Affinität zum Buddhismus, vgl. Baader, *Erziehung als Erlösung*: 150; er bezieht das Konzept der Reinkarnation in sein pädagogisches Denken ein, ist aber zugleich der Ansicht, dass aufgrund des evolutionären Fortschritts die Religionen Indiens den Lehren Jesu unterlegen seien, vgl. H. Scharrelmann, *Lebendige Religion im Unterricht*, in: Koerrenz/Collmar (Hrsg.) *Die Religion der Reformpädagogen*, Weinheim 1994; ders., *Die Welt als Schule*, in: ebd.

oder einer anderen Art der geistig-emotionalen Beschäftigung mit indischen Kulturerzeugnissen berichten, sind ebenfalls Teil meines Quellenkonvoluts.

Das methodische Vorgehen ergibt sich einerseits aus dem Erkenntnisinteresse – der Frage nach den Funktionen, die ein auf Indien bezogener Orientalismus für Akteurinnen und Akteure der deutschen Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933 erfüllt –, und wurde andererseits auf der Basis diskurstheoretischer Grundlagen entwickelt und bildet sich in der Gliederung der Arbeit ab.⁸³

Im ersten Teil von Kapitel II wird der „Ort des Aussagens“ bestimmt, d. h. der zeitliche, örtliche und soziokulturelle Rahmen der Untersuchung abgesteckt.⁸⁴ Zugleich werden hier die historischen Bedingungen dargelegt, die diesen Rahmen konstituieren und prägen. Das historische Panorama der Weimarer Republik, vor dem sich die Reformdiskurse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfalten und sich Jugendbewegte sowie Angehörige der Reformpädagogik indischen Texten zuwenden oder indische Persönlichkeiten verehren, sollen als „Krisenjahre der Moderne“ verstanden werden.⁸⁵

Das hier zugrundeliegende Verständnis von deutscher Reformpädagogik und Jugendbewegung als Krisenbewältigungsmuster speist sich einerseits aus deren Rückbezug auf Ideen der Romantik und andererseits aus den krisenhaften gesellschaftspolitischen Umständen während der Zeit der Weimarer Republik. Ein universelles und dabei oft auch diffuses Erneuerungsstreben zieht sich als roter Faden durch jugendbewegte und reformpädagogische Rhetoriken. Mit der Darstellung internationaler Netzwerke der New Education und deren Bedeutung wird übergeleitet zu zeitgleich stattfindenden, größtenteils antikolonial fundierten pädagogischen Reformbestrebungen in Indien. Am Beispiel der deutschen Reaktion auf Rabindranath Tagore, der nicht nur mit der international agierenden New Education Fellowship verbunden ist, sondern der sich zugleich gegen die koloniale Unterdrückung Indiens ausspricht und in Shantiniketan eine eigene Schule unweit des heutigen Kolkata betreibt, wird ein erstes Schlaglicht auf die Verknüpfung von Orientalismus mit einer nach Erneuerung strebenden Erziehung geworfen. Auf diese Weise wird der historische Kontext, der die sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen für die Existenz des zeitgenössischen Orientalismuskurses schafft, skizziert.

Ferner wird im zweiten Kapitel herausgearbeitet, welche „Einschreibungen“, also Aussagen, die bereits existierende ähnliche Aussagen wiederholen, diesen Diskurs formen.⁸⁶ Verdeutlicht werden diese Einschreibungen durch die Rekonstruktion der für Deutschland repräsentativen, auf Indien bezogenen Formen von Orientalismus. Mit dem Fokus auf die Rezeption Indiens kristallisieren sich zudem jene Merkmale heraus, welche den südasiatischen Raum in Orient-Diskursen von anderen Regionen unterscheidet. Die auf Indien bezogenen Diskurse erklären sich jedoch nicht aus der alleinigen Verortung in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts – weder inhaltlich, noch hinsichtlich der konstitutiven Praktiken. Daher wird im zweiten Kapitel zudem der Genese deutscher Indiidiskurse seit dem 18. Jahrhundert nachgegangen. Erst anhand der damals hervorgebrachten Imaginationen von Indischem wird

83 Bei dieser Untersuchung werden Ansätze der Diskursanalyse mit den Prinzipien der Quellenkritik („Beantwortung der Frage nach Autorschaft und Entstehung historischer Quellen, nach ihrer zeitlichen Einordnung und insbesondere nach ihrer Echtheit.“ K. Arnold, Quellenkritik, in: Jordan (Hrsg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft*, Stuttgart 2002: 255f) verbunden.

84 P. Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt a. M 2003: 34.

85 D. J. K. Peukert, *Die Weimarer Republik*, Frankfurt a. M. 1987.

86 Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*: 34.

die regelhafte Logik, die hinter den orientalisierenden bzw. orientalistischen Praktiken steht, nachvollziehbar.

Diskursanalyse fragt zudem nach Interdependenzen und Verbindungen zwischen Diskursen.⁸⁷ In Kapitel III der Arbeit soll daher verdeutlicht werden, an welchen Stellen Anknüpfungspunkte zwischen den Erziehungsdiskursen in Reformpädagogik und Jugendbewegung und den orientalistischen Indiidiskursen auszumachen sind. Es widmet sich dort den bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts bestehenden Verknüpfungen zwischen Fragen der Erziehung und Imaginationen Indiens, deren Grundlage romantische Motive wie jenes der unschuldigen Kindheit, der harmonischen Natürlichkeit oder der Gottesnähe sowie zivilisationskritische Positionen bilden. Die Kapitel II und III erfassen zusammen das, was in der Diskursanalyse als Archiv bezeichnet wird. Das Archiv enthält „die in den Texten einer diskursiven Tradition gespeicherten [...] Aussagemöglichkeiten“⁸⁸ und bildet so die Grundlage dafür, etwas darüber sagen zu können, wie Wirklichkeit mit und aus dem Diskurs heraus produziert wird. Kapitel IV dient der Überblicksdarstellung von Formen der Indienrezeption in Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933. Hier geht es um die Materialität der Quellen, also die Medien und Kommunikationsformen, in denen orientalistische Indiidiskurse erscheinen. Darüber hinaus wird mithilfe dieses primär deskriptiven Quellenüberblicks abgebildet, in welchen spezifischen reformpädagogischen und jugendbewegten Milieus diese Diskurse erscheinen. Auf diese Weise werden die vom Diskurs definierten „Räume des Sprechens“⁸⁹ umrissen. Das heißt, dass das Sprechen der einzelnen Akteurinnen und Akteure von dem diskursiven Muster her zu verstehen sei, in dem es stattfindet. Zugleich markieren die Räume des Sprechens die Begrenztheit von Diskursen, sowohl den Ort betreffend wie auch zeitlich. Das vierte Kapitel beschreibt also Formen der Auseinandersetzung mit dem Indischen – darunter fallen beispielsweise die Lektüre indischer Schriften, Reisen nach Indien oder Kontakte mit Inderinnen und Indern. Im Fokus steht dabei die Odenwaldschule, deren Auseinandersetzung mit Indien einzigartig in der reformpädagogischen Landschaft ist. Zudem wird erörtert, wie Orientalisten als Angehörige der Jugendbewegung und Reformpädagogik ihr Spezialwissen dort verbreiten.

Kapitel V enthält schließlich die Analyse konkreter Quellen. Dafür werden einzelne, exemplarische Reformpädagoginnen, -pädagogen sowie Jugendbewegte und ihr Sprechen in orientalistische Indiidiskurse eingeordnet. Zum einen lässt sich auf diese Weise kleinschrittig auseinandersetzen, in welchen konkreten Verwendungszusammenhängen der Bezug auf orientalisierte Indienbilder für die untersuchten Personen erst sinnvoll wird. Zum anderen erschließen sich so die Beweggründe, welche ihnen Anlass geben, sich mit indischer Kultur und Religion zu beschäftigen oder Kontakt mit Menschen aus Indien aufzunehmen. Ausgehend von einer wesentlich religiös inspirierten Indienbegeisterung in der Jugendbewegung kurz vor dem Ende des Ersten Weltkrieges vollzieht dieser Teil der Arbeit also die Intensivierung indophiler Ideen und deren Verbreitung auch in reformpädagogischen Kreisen nach. Zudem wird hier verdeutlicht, wie die zunächst hauptsächlich religiös induzierte Indophilie zunehmend mit Erziehungsideen verknüpft wird.

Der Fokus auf einzelne Personen mag auf den ersten Blick verwundern: Laut Sarasin sind weder Sinn noch Bedeutung des Diskurses auf die Intentionen Einzelner zurückzuführen.⁹⁰

87 Vgl. ebd.: 35.

88 Ebd.

89 Ebd.: 58.

90 Vgl. P. Sarasin, Diskursanalyse; Kwaschik/Wimmer (Hrsg.): Von der Arbeit des Historikers, Bielefeld 2010: 56.

Individuelles Reden und einzelne Texte sind dennoch diskursiv geformt; sie führen zu diskursiven Mustern zurück, welche wiederum vom Sprechen Einzelner unterbrochen werden können.⁹¹ Keller plädiert für die Beschäftigung mit einzelnen Akteuren, deren Texte und Sprechen er als Beiträge versteht,

aus denen sich Diskurse aufbauen; sie orientieren sich dabei in ihren (diskursiven) Praktiken an den verfügbaren Ressourcen sowie den Regeln der jeweiligen Diskursfelder.⁹²

Oder anders gesagt: Akteure leisten aufgrund ihrer diskursiven Verstrickung einerseits und ihrer individuellen Disposition andererseits einen Beitrag zum Diskurs. Wenn also einzelne Personen aus Reformpädagogik und Jugendbewegung in den Fokus der Analyse gerückt werden, kann damit nicht nur ihr Beitrag zum Diskurs eruiert werden. Indem in der Analyse die wechselseitige Abhängigkeit von diskursiver Verstrickung und individueller Disposition berücksichtigt wird, können die Verwendungszusammenhänge und unterschiedlichen Funktionen von Orientalismus jener Kreise deutlicher herausgearbeitet werden. Die Analyse vom orientalistischen Diskurs gewinnt dadurch an Schärfe.

Zusammengefasst geht es in der vorliegenden Untersuchung also weniger um ein Verstehen im Sinne einer Hermeneutik, sondern vielmehr darum, das Handeln und Sprechen von Einzelnen innerhalb von orientalistischen Diskursen zu erfassen und Erklärungen dafür zu finden, die sowohl das Verständnis von Reformpädagogik und Jugendbewegung erweitern, als auch das Wissen über Orientalismus.

Ausgehend von Edward Saids Konzept des Orientalismus besteht kein Zweifel daran, dass das reformpädagogische und jugendbewegte Interesse an Indien zu Beginn des 20. Jahrhunderts Muster orientalistischer Diskurse reproduziert. Mit der vorliegenden Untersuchung wird herausgearbeitet, welchen geistigen und soziokulturellen Mechanismen die Indien-Diskurse in diesen Kreisen folgen, welche Funktionen sie in Bezug auf reformorientierte Erziehung und Bildung erfüllen und welche Positionen einzelne Akteurinnen und Akteure innerhalb dieser Diskurse einnehmen. Dazu werden folgende Thesen aufgestellt:

1. Das reformpädagogische und jugendbewegte Interesse an Indien speist sich u. a. aus dem Krisenbewusstsein und dem Erneuerungsstreben in beiden Bewegungen. Es tritt zu großen Anteilen als Indophilie auf und ist oft religiös, spirituell oder auch esoterisch motiviert. Die Indophilie deutscher Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Angehöriger der Jugendbewegung kann daher als Ausdruck ihrer Zugehörigkeit zu den religiösen Suchbewegungen des frühen 20. Jahrhunderts gedeutet werden.
2. Für die Rezeption von Indischem in Reformpädagogik und Jugendbewegung stehen vor allem Motive und Ideen der romantischen Indomanie Modell – also einer Indiensehnsucht, getragen von stereotypen Vorstellungen Indiens als einem ursprünglichen, harmonisch-unverdorbenen und spirituell hoch entwickelten Land.
3. Die romantischen Indienvorstellungen bilden – insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg – die Grundlage eines indienspezifischen Orientalismus in Reformpädagogik und Jugendbewegung. Die zivilisationskritische Idealisierung und Infantilisierung Indiens ist typisch für die teils paradoxen Mechanismen von Orientalismus, denn sie zementieren reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse und verschleiern sie zugleich. In der reformpädagogischen

91 P. Sarasin, Subjekte, Diskurse, Körper, in: Hardtwig/Wehler (Hrsg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996: 142.

92 R. Keller, Diskursforschung, Wiesbaden 2011: 59.

schen und jugendbewegten Indienrezeption spiegelt sich daher die für den Orientalismus charakteristische Dimension asymmetrischer Machtverhältnisse. Zwischen den mittels orientalisierter Indienbilder transportierten und den erzieherisches Handeln überfordernden Erlösungsbestrebungen der Reformpädagogik besteht ein innerer Zusammenhang.

4. Akteurinnen und Akteure der Jugendbewegung und Reformpädagogik wissen die indophilen Tendenzen innerhalb der Lebensreformbewegungen um und nach 1900, die teilweise ein breitengesellschaftliches Ausmaß annehmen, in ihrem Sinn und zu ihren Gunsten zu nutzen.
5. Insgesamt tragen Reformpädagogik und Jugendbewegung in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts dazu bei, dass orientalistische Indien-Diskurse der Romantik nicht nur fort-, sondern auch festgeschrieben werden und teils bis heute wirksam sind.

2 Reformdiskurse und Orientalismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Reformpädagogik und Jugendbewegung gelten als Teil der Lebensreformbewegungen um 1900 und stellen damit ein Bindeglied zwischen Romantik und beginnendem 20. Jahrhundert dar.¹ Eines ihrer wesentlichsten Merkmale ist die unter Anhängern oft vorzufindende zivilisationskritische Grundhaltung: Der Moderne, geprägt von Industrialisierung, Beschleunigung, Funktionalisierung und Rationalisierung, setzt man häufig religiös inspirierte Gesellschaftsutopien entgegen, die üblicherweise das Versprechen auf Ganzheitlichkeit, Harmonisierung der Lebensverhältnisse und Loslösung von jenen Aspekten der modernen Zivilisation enthalten, die als zerstörerisch empfunden werden. Angereichert werden diese Ansichten mit Schriften von Schopenhauer oder Nietzsche, aber auch durch anarchistische Texte, durch Marx, Darwin oder Eugenik. Lebensreformerische Agenden spiegeln sich in alternativen Lebensweisen wie autarken Landkommunen oder körperlichen Selbstpraktiken wie Nudismus, Vegetarismus, gewissen Gymnastiktechniken oder Meditation. Das damit anvisierte Ziel ist die Schaffung des „neuen Menschen“ und die Überwindung der vorab konstatierten Krise. In reformorientierten erzieherischen Konzepten der Weimarer Zeit findet sich vieles davon wieder; auch in der Jugendbewegung teilt man die Skepsis gegenüber der Moderne. Beispielsweise in der Festschrift zum Meißnertreffen der Freideutschen Jugend wird die „Selbstersetzung des Menschentums“² durch das derzeit entwürdigte Leben angeprangert. Nicht nur in der Jugendbewegung strebt man dem neuen Menschsein zu, auch die Reformpädagogik ist bestrebt, den „neuen Menschen“ zu ermöglichen, und zwar durch Erziehung. Das etablierte Schulwesen, so die Kritik, sei weder willens noch fähig eine solche Erziehung zu realisieren und der Krise ein Ende zu bereiten.

Im Zusammenhang mit jenen reformerischen Absichten konsultiert man zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Übersetzungen religiöser Schriften aus Asien. Deutlich zeigt sich das am Beispiel der in lebensreformerischen Kreisen populären Theosophischen Gesellschaft, die erzieherische Aktivitäten entfaltet, Elemente südasiatischer Religionen in ihr Glaubenskonzept einflachtet und so den zeitgenössischen Krisenerscheinungen beizukommen gedenkt. Zur Popularisierung entsprechender Wissensbestände in Europa tragen auch die jungen akademischen Disziplinen wie Indologie, Sinologie oder andere sogenannte Orientwissenschaften bei. Dinge aus und Vorstellungen vom Orient dringen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die alltäglichsten Sphären vor und sind kaum noch aus der Lebenswelt der Deutschen wegzudenken.

Im folgenden Kapitel werden die historischen Bedingungen skizziert, unter denen Akteurinnen und Akteure der Reformpädagogik und Jugendbewegung ihr Indieninteresse entwickeln und verfolgen. Dazu rufe ich im ersten Unterkapitel knapp die politischen, ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen in der Weimarer Republik in Erinnerung und erörtere, was in der zeitgenössischen Wahrnehmung als Krise ausgemacht wird. Der zweite Abschnitt lokalisiert Reformpädagogik und Jugendbewegung in diesem Kontext als Strategien zur Überwindung der Krise sowie zur gesellschaftlichen Erneuerung. Dabei wird auch die

1 Vgl. Kerbs/Reulecke (Hrsg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, Wuppertal 1998.

2 L. Klages, Mensch und Erde, in: Freideutsche Jugend (Hrsg.), Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner, 1913: 98.

internationale reformpädagogische Vernetzung, insbesondere die New Education Fellowship, berücksichtigt. In diesem Zusammenhang erörtere ich Einflüsse der Theosophischen Gesellschaft, fasse bündig zusammen, welche pädagogischen Reformen es in Indien zu Beginn des 20. Jahrhunderts gibt, und wie die daran Beteiligten in den transnationalen Netzwerken der New Education Fellowship partizipieren.

Im letzten Teil des Kapitels wird zusammengetragen, welche Orientdiskurse ab ca. 1800 in Deutschland präsent sind. Ein Schwerpunkt liegt hier auf der Historisierung prominenter Indienbilder in Deutschland seit der Romantik. In der damit erstellten historischen Kontextualisierung werden jene Diskurse nachgezeichnet, die sowohl Jugendbewegung und Reformpädagogik bestimmen, als auch deutschen Orientalismus ausmachen. Beides bildet den Ausgangspunkt für die folgenden Analysen, mithilfe derer geklärt werden soll, warum orientalisierte Indienbilder im Kontext reformierter (Selbst-) Erziehung sinnvolle Verwendung finden und welche Funktionsweisen dabei greifen.

2.1 Krise und Krisenempfinden in Deutschland

Die Komplexität der Jahre der Weimarer Republik, vor allem ihr Oszillieren zwischen Aufbruchs- und Krisenstimmung, ist in zahllosen Büchern und Aufsätzen beschrieben. Dieses Spannungsverhältnis verursacht einerseits das „Unbehagen an der Moderne“³ und resultiert andererseits in der Suche nach Wegen aus den als bedrückend empfundenen Verhältnissen. Einige Ereignisse der Zeit stehen wie keine anderen exemplarisch für diese Spannungen und Ambivalenzen. Ihre skizzenhafte Schilderung illustriert, unter welchen politischen, sozialen, wirtschaftlichen, aber auch mentalen Bedingungen reformpädagogische und jugendbewegte Diskurse zirkulieren.

Der Erste Weltkrieg, der 1918 mit der Kapitulation und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs endet, hinterlässt in Deutschland verheerende Spuren. Bürgerkriegsähnliche Zustände münden in erneuten Kämpfen, in denen sich die politischen Lager unversöhnlich gegenüberstehen. Politische Spannungen, oft auch Unruhen bilden eine Alltagserfahrung für die Weimarer Bürgerinnen und Bürger. Das Ansehen der jungen Republik hat schon vor ihrem Entstehen gelitten; die endlosen politischen Grabenkämpfe, die für viele unüberschaubar sind, untergraben das Vertrauen in den Parlamentarismus und die Demokratie. Eine andere bedrohliche Erfahrung machen die Deutschen in jenen Jahren mit den sich zunehmend globalisierenden Finanzmärkten und den daraus folgenden Auswirkungen. Als die Inflation in Deutschland 1923 ihren dramatischen Höhepunkt erreicht, hat das für die Massen drastische Folgen. Ersparnisse von Mittelstand und Kleinbürgertum lösen sich in nichts auf, es kommt zu Massenarbeitslosigkeit und Hungersnöten.

Hauptursache der Inflation ist die erhebliche Ausweitung der Geldmenge, die es dem deutschen Staat ermöglichen soll, die Kriegsschulden – wie im Versailler Vertrag festgehalten – bezahlen zu können. Da Weimar mit den Reparationszahlungen im Rückstand ist, besetzen französische und belgische Truppen im Januar 1923 das Ruhrgebiet. Weite Teile der deutschen Bevölkerung reagieren empört, wovon vor allem antirepublikanische und reaktionäre Kräfte profitieren. Man stilisiert sich zum Opfer einer als kolonial-repressiv verleumdeten Politik der Achsenmächte. Unter der Weltwirtschaftskrise, die Ende 1929 auch Deutschland erfasst, leiden vor allem die weniger privilegierten Milieus wie das städtische Proletariat. Die-

3 C. Taylor, *Das Unbehagen an der Moderne*, Frankfurt a. M. 1995.

se Finanzkrise fällt mit der Einsetzung des Brüning-Kabinetts, dem ersten Präsidialregime, und so mit der beginnenden Entdemokratisierung Weimars zusammen, wie der Historiker Detlev Peukert schreibt. Die um sich greifende Resignation zeige sich daran, dass seither eigentlich kaum noch jemand an das Modell der Weimarer Republik geglaubt habe und man weniger für die Wiederherstellung des Parlamentarismus getan habe, als vielmehr der Frage nachgegangen sei, was nach Weimar kommen solle.⁴

Die Weimarer Schul- und Bildungspolitik, von den bekannten politischen Grabenkämpfen bestimmt, schwankt ebenfalls zwischen Resignation und Aufbruch. Bernd Zymek bezeichnet den 1919 zustande gekommenen Weimarer Schulkompromiss als berühmt-berüchtigt, denn die Umsetzung der dort verankerten Beschlüsse ist aufgrund der Bindung an die Verabschiedung des Reichsschulgesetzes blockiert.⁵ Ein markantes Ereignis ist die Reichsschulkonferenz 1920, die auf den Beschlüssen des Schulkompromisses beruht. Diskutiert werden hier Fragen der Lehrerbildung, die Aufnahme von Methoden des Arbeitsschulkonzeptes in die Regelschule oder der technischen Vereinheitlichung des Schulwesens. Dabei können zwar wegweisende Entscheidungen gefällt werden, beispielsweise die Abschaffung der Vorschule zugunsten einer gemeinsamen Grundschule für alle, aber aufgrund der neuen Kräfteverteilung im Parlament nach der Wahl 1920 werden zahlreiche Ergebnisse der Konferenz nicht umgesetzt. Viele der hier aufgeworfenen schulpolitischen Fragen bleiben umstritten, insbesondere die Debatte um Einheits- und Bekenntnisschule führt weiterhin zu massiven Kontroversen. Führ zufolge habe die Konferenz nur zutage gebracht, wie zerrissen und uneins die Schulpolitik der Weimarer Republik gewesen sei.⁶

Diese Uneinigkeit in der Bildungspolitik wird allseits bedauert, so auch von einem während der Reichsschulkonferenz anwesenden Studenten, der „im Namen der Jugend“ beklagt, dass man dort nicht miteinander rede, sondern dass alle nur als Vertreter bestimmter Organisationen, also an fixe Standpunkte gebunden, agierten.⁷ Paul Natorp, einer der Teilnehmer der Reichsschulkonferenz 1920, ist ebenfalls von den politischen Grabenkämpfen abgestoßen und beschwert sich – an anderer Stelle – über die „Verblödung durch die Parteischeuklappen“.⁸ Insgesamt sind die schulpolitischen Debatten also von viel Polemik und ideologisch verhärteten Standpunkten geprägt, was trotz einiger Errungenschaften zu viel Frust auf allen Seiten führt und gerade bei reformorientierten Pädagoginnen und Pädagogen Befürchtungen entstehen lassen, dass die „Krise der Erziehung“ nicht überwunden werden könne.

Als Erfolg der Reformpädagogik und anderer sozialer Bewegungen gilt hingegen bis heute die Durchsetzung von Kinderrechten. Politisch wegweisend ist dafür das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922/23, das u.a. allen Kindern und Jugendlichen ein Recht auf Erziehung zur körperlichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit zusichert.⁹ Zwar betrifft diese Verordnung primär außerschulische Einrichtungen, aber gerade dort ist das reformpädagogische Engagement vielfältig – man denke u. a. an das Fürsorgeheim Lindenhof, das unter der Leitung von

4 Vgl. Peukert: 243.

5 B. Zymek, Schulen, Hochschulen, Lehrer, in: Langewiesche/Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945, München 1989: 164. Der Schulkompromiss beinhaltet u. a. die Regelung, die Schaffung von Einheits-, Konfessions- und bekenntnisfreien Schulen von den Anträgen der Erziehungsberechtigten abhängig zu machen.

6 Vgl. C. Führ, Die Schulpolitik des Reiches, in: Hermann (Hrsg.), „Neue Erziehung“, Weinheim 1987: 171f.

7 T. Wilhelm, Der reformpädagogische Impuls, in: Hermann (Hrsg.), „Neue Erziehung“, Weinheim 1987: 180.

8 P. Natorp, Stunden mit Rabindranath Thakkur, Jena 1921: 3.

9 Vgl. u. a. D. J. K. Peukert, Sozialpädagogik, in: Langewiesche/Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945, München 1989: 307ff.

Karl Wilker grundständig reformiert wird.¹⁰ Was dabei als „Kinderrecht“ verhandelt wird, ist allerdings divers. Ellen Key bezieht sich in der Ausrufung des „Jahrhundert[s] des Kindes“ u. a. auf Eugenik, der jüdische Psychologe und Gründer des Kinderheims Baumgarten, Siegfried Bernfeld, orientiert sich an sozialistischen Ideen.¹¹

Zugleich eröffnen sich in den so genannten „Goldenen Zwanzigern“ kulturelle Freiräume. Die Weimarer Jahre bringen neue Strömungen in bildender Kunst und Literatur wie die Neue Sachlichkeit oder bahnbrechende Werke wie Brechts „Dreigroschenoper“ hervor. Nicht nur massenkulturelle Phänomene wie Kino und Rundfunk¹² etablieren sich, sondern auch subkulturelle Szenen, die teils Ausgangspunkt von emanzipativen Bewegungen, beispielsweise sexueller Minderheiten, werden. Dieses Milieu ist liberal und großstädtisch, häufig frequentiert von künstlerischen Freigeistern und einer ästhetisch-intellektuellen Avantgarde. In Weimar und Dessau entsteht das Bauhaus, in Frankfurt das Institut für Sozialforschung, in Berlin leitet Magnus Hirschfeld das weltweit erste Institut für Sexualforschung, an der Berliner Volksbühne geht das Theater stilistisch neue Wege. Die Weimarer Republik bietet neben all den bedrückenden Unsicherheiten Raum für kreative und unkonventionelle Experimente. Als Wissenschaftsstandort hat der junge deutsche Staat einen guten Ruf – nicht zuletzt bei Studierenden aus den von Großbritannien kolonisierten Regionen.¹³ Ab der Mitte der 1920er Jahre kann vor allem Berlin, eine international attraktive Metropole, mit ihren wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen auch im Ausland punkten. Populär sind dabei nicht zuletzt Nachtclubs, Ballhäuser, Teestuben und andere Vergnügungsorte. Bars werden von Jazzbands bespielt, es wird Charleston getanzt, immer mehr junge Frauen tragen Kurzhaarfrisuren.

Solche auf (egalitäres) Vergnügen ausgerichtete Neuerungen lösen jedoch auch Ängste und Besorgnis aus. Gerade im Bildungsbürgertum verteuft man manche dieser Entwicklungen pauschal unter Zuhilfenahme kulturpessimistischer Argumente. Auch die Lebensreform erkennt darin Zeichen des Verfalls. Den Widersprüchlichkeiten der Moderne setzt man dort den Ruf des „Zurück zur Natur“ entgegen und sucht sein Heil in Vegetarismus, Kleidungsreform etc.¹⁴ Nicht selten spielt dabei die Affinität zu asiatischen Philosophien, Glaubensformen sowie Körperpraktiken eine Rolle.¹⁵

Prägend für die Weimarer Jahre ist das quasi alle Bevölkerungsschichten erfassende Gefühl einer andauernden Krise – die junge Republik entsteht und endet unter politisch-wirtschaftlich krisenhaften Umständen, dazwischen scheint die Krise nie aufgehört zu haben. Für die Literaturwissenschaftlerin Walburga Hülk hat sich das Krisenempfinden in Westeuropa seit der Französischen Revolution 1798 verstetigt: Die Moderne komme einer andauernden Krise gleich.¹⁶ Auch der Historiker Reinhart Koselleck konstatiert, die Krise sei „zum zeitlich

10 Vgl. K. Wilker, *Der Lindenhof*, Kettwig a.d.R. 1924.

11 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Weinheim 2000 [1900]; Bernfeld bezieht sich in seiner Konzeption auf W. R. Georges Konzept der Kinderrepublik. Der katholische Pädagoge J. Korczak setzt sich auf der Basis christlicher Werte für Kinderrechte ein.

12 In Deutschland gibt es seit 1923 einen regelmäßigen Sendebetrieb; 1932 kommen auf 100 Haushalte 24 Rundfunkgeräte, vgl. Peukert, *Weimarer Republik*: 173.

13 Vgl. Manjapra: 51ff.

14 Vgl. u. a. Linse, *Zurück, o Mensch*; das Motto „Zurück zur Natur“ ist selbst jedoch schon älter und geht auf die Zeit der Industrialisierung zurück.

15 Vgl. u. a. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*: 129ff.

16 Vgl. W. Hülk, *Narrative der Krise*, in: Fenske et al. (Hrsg.), *Die Krise als Erzählung*, Bielefeld 2013: 116.

elastischen Oberbegriff der Moderne“ geworden.¹⁷ Damit sind jedoch nicht nur politische oder ökonomische Lebensbereiche gemeint, sondern auch, wenn nicht sogar in gleichem Maß, kulturelle und alltägliche. Nicht erst in der Weimarer Republik haben kulturkritische Schriften Hochkonjunktur. Der Historiker Jerzy Jedlicki zeichnet eine lange Tradition der Kulturkritik nach, in der er u. a. Friedrich Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ verortet.¹⁸ Krisen seien als Narrativ zu verstehen: Insbesondere in Umbruchzeiten oder Krisensituationen würden „Erzählmuster entwickelt, um der subjektiven und kollektiven Wahrnehmung von Gefährdungen diskursiv Ausdruck zu verleihen und Lösungsmuster zu entwickeln.“¹⁹ Entwürfe apokalyptischer Szenarien seien dabei nicht selten.²⁰ Viele Menschen fühlen sich von den Veränderungen, die technische Entwicklung und Industrialisierung mit sich bringen, bedroht: Ihnen gehen bislang bekannte Lebensentwürfe und gesicherte Erfahrungswerte verloren, an deren Stelle tritt Unsicherheit. Dem holistischen Menschenbild der Anthropologie von etwa 1800 sei letztlich durch Freuds Traumdeutung und Psychoanalyse der Todesstoß versetzt worden, wie Hülk feststellt. Ihr zufolge ist „Krise“ der Schlüsselbegriff der Kulturkritik.²¹

Prominenter Vertreter der Kulturkritik in der Weimarer Republik ist Oswald Spengler. Seine kurz nach dem Ersten Weltkrieg erschienene fatalistische Schrift „Der Untergang des Abendlandes“ (1918/22) wird in jugendbewegten und lebensreformerischen Kontexten intensiv rezipiert – nicht immer zustimmend, wohlgeordnet. Bast verortet Spengler in der sogenannten Konservativen Revolution, die in der Tradition romantischer Aufklärungskritik und deren Verbindung mit der deutschen Lebensphilosophie steht; auch Protagonisten der Jugendbewegung wie Hans Blüher, Stefan George oder Ernst Jünger zählt er dazu.²²

Das romantische Wiederanknüpfen an das Unverfälschte, an das Leben mit seinen unverfügbaren Schicksalsverläufen, seinen unplanbaren, sich eher dem Emotionalen als dem Reflexiven erschließenden Fügungen entsprach der jugendlichen Sehnsucht nach Ganzheit und Authentizität eher als das, was die Moderne mit ihren bürokratischen Strukturen, ihren parlamentarischen Debatten und ihrer industriellen Standardisierung aufzubieten hatte.²³

Bast zufolge geben viele Jugendbewegte irrationalen Betrachtungen den Vorrang und wollen in gemeinschaftlichen Erlebnissen die vitalen und emotionalen Tiefenschichten stimulieren, um den schöpferischen Potenzialen im Menschen zur Entfaltung zu verhelfen. Das parlamentarische System lehnen viele ab, auf konkrete Alternativen kann man sich jedoch auch nicht einigen. Demgegenüber erproben Jugendbewegte den Bund als geeignete Lebensform, um sich dem Verfall entgegenzustellen.²⁴ Auch in der Reformpädagogik bemüht man sich um Formen von Gemeinschaft. Bast formuliert die These,

17 R. Koselleck, *Krise*, in: O. Brunner (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Stuttgart 1982: 631.

18 Vgl. J. Jedlicki, *Entartete Welt*, Frankfurt a. M. 2007: 36; Schiller ist nicht der erste, der Kulturkritik mit Fragen der Erziehung verbindet. Seine Briefe entstehen zwischen 1793 und 1801.

19 Fenske et al. (Hrsg.), *Die Krise als Erzählung*, Bielefeld 2013: 7.

20 Vgl. ebd.

21 Vgl. Hülk: 116.

22 Vgl. R. Bast, *Konservative Revolution*, in: Keim/Schwerdt, *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland*, Frankfurt a. M. 2013: 110ff.

23 Ebd.: 111.

24 Vgl. ebd.

dass sich Konservative Revolution und Reformpädagogik als Teile einer »textuellen Konkretisation eines allgemeinen Reflexionsmodus ...« rechter Kulturkritik verstehen lassen, die insbesondere in den 1920er und frühen 30er Jahren der Weimarer Republik diskursbeherrschend wurden.²⁵

Politisches Desinteresse und Anti-Intellektualismus seien die Folge. Zugleich handelt es sich bei diesen Phänomenen um Bemühungen, dem Zeitgeschehen einen Sinn zu geben. Gay erkennt darin den Ausdruck eines „Hunger[s] nach Ganzheit“, einer Regression, die einer diffusen Angst vor Modernität entspringe.²⁶ Religiöse oder esoterische Lehren und Praktiken stehen hoch im Kurs, um dieser Angst beizukommen. Bereits in der Romantik wird die Kritik an der Moderne mit der Umsetzung gegenkultureller Lebensstile und spiritueller Suche verbunden – und das kontinuierlich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, wo sie sich in der Lebensreformbewegung verdichtet.²⁷

Die verstärkte Hinwendung zu außerkirchlichen Glaubensformen und gemeinschaften um 1900 wird von Nipperdey als „eine Antwort auf die Krisen Gefühle der Zeit, auf die Verunsicherung durch Modernisierungsverluste, auf die Zweifel an den etablierten Sicherheiten“²⁸ verstanden. Er bezeichnet das Phänomen als „vagierende Religiosität“ und erklärt es damit, dass Menschen dem Religiösen an sich zwar verbunden gewesen seien, aber die konfessionellen Kirchen immer weniger befriedigende Antworten auf die Herausforderungen der Moderne geben könnten. Die Suche nach religiösen Alternativen dürfe jedoch nicht als Fluchtbewegung verstanden werden. Verstanden als Suchbewegung „im Aufbruch gegen eine verkrustete Welt“ sei sie durchaus produktiv.²⁹ In erster Linie, so Nipperdey, handelt es sich dabei um eine Erscheinung im protestantischen Bildungsbürgertum. Die Ängste und sich daraus ergebenden Sinngewinnungsbestrebungen betreffen zu großen Teilen das (Bildungs-) Bürgertum und die sich vom sozialen Abstieg bedroht fühlenden Eliten. Die Mehrheit der Bevölkerung gehört jedoch dem Proletariat bzw. der Landbevölkerung an und steht oft vor existenzielleren Problemen.³⁰

Zur Kulturkritik zählt auch die Frauenbewegung, die u. a. das aktive und passive Wahlrecht erkämpft und sich für die Berufstätigkeit von Frauen einsetzt.³¹ Der Kampf um die Gleichberechtigung schlägt sich seit den 1890er Jahren in Diskussionen zur Koedukation nieder.³² Während der Weimarer Zeit gibt es zwar erste koedukative Volksschulen, aber von einer flächendeckenden Umsetzung ist man weit entfernt. Wie eng Frauenbewegung, Emanzipation, Kulturkritik und pädagogische Reform zusammenhängen, zeigen Biografien wie die von Helene Lange oder Alice Salomon.³³

Kulturkritische Stimmen trafen „trotz aller Redundanzen [...] einen zentralen Nerv der modernen Kultur“, wie Jedlicki resümiert, und der Versuch, „die Gründe für ihr hohes Potential an Emotionalität zu verstehen und sie irgendwie in eine systematische Ordnung zu brin-

25 Ebd.: 110; das Zitat darin ist von G. Bollenbeck, *Eine Geschichte der Kulturkritik*, München 2007: 16f.

26 P. Gay, *Hunger nach Ganzheit*, in: Hermann (Hrsg.), *»Neue Erziehung«*, Weinheim 1987: 41.

27 Vgl. u. a. F. Höllinger/T. Tripold, *Ganzheitliches Leben*, Bielefeld 2012: 44 & 49.

28 Nipperdey: 527.

29 Ebd.

30 Im Jahr 1925 sind etwas mehr als 50 % der Bevölkerung Arbeiterinnen und Arbeiter, vgl. Peukert, *Weimarer Republik*: 22.

31 Im Jahr 1925 sind ca. ein Drittel aller Frauen erwerbstätig, vgl. ebd.: 101. Auf Angestellten- und Beamtenstellen liegt der Anteil der Frauen wenig später sogar über dem der Männer, vgl. H. U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bonn 2009: 237.

32 Vgl. J. Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung*, Frankfurt a. M. 2013: 298ff.

33 Mehr dazu: Ebd.: 248.

gen“ erscheint ihm lohnenswert.³⁴ Die „Indien-Mode“ während der Weimarer Jahre, geprägt durch kulturkritische und emotional expressive Klangfarben, kann als Phänomen der Moderne verstanden werden.³⁵ Wenngleich indophile Denkweisen die erhoffte Krisenbewältigung letztlich nicht herbeiführen, so sind sie doch für Einzelne, insbesondere in ihrer religiösen Ausprägung, sinnstiftende Strategien im Umgang mit individuellen bis sozialen Herausforderungen.

2.2 Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Strategien der Krisenbewältigung

Die Strahlkraft von Reformpädagogik und Jugendbewegung, durchaus bis heute spürbar, speist sich zu wesentlichen Anteilen aus ihrem Streben nach Überwindung der als krisenhaft empfundenen Gegenwart und nach gesellschaftlich-kultureller Erneuerung. Sie gelten als „Krisenbearbeitungsmuster“.³⁶ Die dabei entstandenen Ideen und Utopien sind teils sehr verschieden; viel davon ist Rhetorik, nicht wenige Entwürfe bleiben vage. In diesem Kapitel wird skizziert, was hier unter Reformpädagogik und Jugendbewegung verstanden wird und wie sie historisch einzuordnen sind. Wesentlich dafür sind die für beide bedeutsamen romantischen und religiösen Bezüge.

Unter dem Begriff Reformpädagogik firmiert in der historischen Bildungsforschung üblicherweise eine heterogene und international auftretende pädagogische Bewegung, deren Anfang um 1900 verortet wird.³⁷ Übergreifende Merkmale der teils sehr verschiedenen reformpädagogischen Modelle sind erstens deren Selbstverständnis, einen Gegenentwurf zur „alten Schule“, mit ihrer uniformen Pädagogik und ihren autoritären Methoden als Lernfabrik kritisiert, in die Praxis zu setzen, und zweitens ihre optimistische Anthropologie, insbesondere das wesentlich romantisch geprägte Bild vom Kind, das man sich als von Natur aus unschuldig und zugleich (selbst-) aktiv sowie schöpferisch denkt. Dieses Kind, so das reformpädagogische Credo, soll als Idee sowie als Individuum Dreh- und Angelpunkt der Pädagogik sein, die ihrem Selbstverständnis nach „kindgerecht“ ist.³⁸ Zudem will sie für die Lernenden eine Atmosphäre schaffen, in der nicht auf repressive Weise die Aneignung theoretischen Wissens vorangetrieben wird, sondern die durch freiheitliche Elemente selbsttätiges und lebensnahes Lernen ermöglicht. Die Schule soll, so die Vision der meisten Reformpädagoginnen und -pädagogen, zu einem Raum für gemeinschaftliches Lernen in „natürlichem Unterricht“ werden. Diesen erzieherischen Ideen liegt – in geistiger Nähe zur Lebensreform – häufig eine zivilisationskritische Haltung zugrunde, die sich in einem Streben nach gesellschaftlich-kultureller Erneuerung und Ganzheitlichkeit ausdrückt. Es soll der ganze Mensch erzogen

³⁴ Jedlicki: 62.

³⁵ Von einer Indien-Mode spricht u. a. A. Reichwein, Nationale Bewegung, in: Sozialistische Monatshefte 30, 1924a: 591.

³⁶ H. Ullrich, Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990: 910.

³⁷ Aktuelle Überblickswerke zur Reformpädagogik, siehe u. a. H. Barz (Hrsg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden 2017; W. Böhm, Die Reformpädagogik, München 2012; W. Keim/U. Schwerdt (Hrsg.), Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland, Frankfurt a. M. 2013; W. Keim/U. Schwerdt/S. Reh (Hrsg.), Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht, Bad Heilbrunn 2016; R. Koerrenz, Reformpädagogik, Paderborn 2014; E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, 2. Aufl., München 2010; W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung, 10. Aufl., Weinheim 1994.

³⁸ Vgl. u. a. H. Ullrich, Reformpädagogisches Denken »vom Kinde aus«, in: Schmitt/Siebrecht (Hrsg.): Eine Oase des Glücks, Berlin 2002: 41–56.

werden und mittels „Neuer Erziehung“ zum viel beschworenen „neuen Menschen“³⁹ werden. Als solcher soll er die angestrebten, allerdings oft vage formulierten Veränderungen umsetzen, so die reformpädagogische Hoffnung.

In einem jüngst erschienenen Handbuch bestimmen Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt deutsche Reformpädagogik wie folgt:

[...] erstens die Bündelung unterschiedlicher schulischer wie außerschulischer Reformbestrebungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg, zweitens die Erklärung ihrer Entstehung mit den Herausforderungen gesamtgesellschaftlicher Modernisierung, [...] drittens ihren Wilhelminisches Kaiserreich und Weimar übergreifenden Zusammenhang.⁴⁰

Der Begriff der Reformpädagogik sowie Deutungen des Phänomens sind jedoch umstritten. Der Interpretation Hermann Nohls folgend wird sie als pädagogische Erneuerungsbewegung oder, wie von Hermann Röhrs, als „epochale Welterziehungsbewegung“⁴¹ gefeiert. Ab den 1980er Jahren unterziehen vor allem Klaus Prange und Jürgen Oelkers den Begriff einer fundamentalen Kritik. Während Prange argumentiert, es handle sich bei der Reformpädagogik um eine erziehungs- und schulgeschichtliche Fiktion⁴², verweist Oelkers auf die das gesamte 19. Jahrhundert durchziehende Schulreform im deutschsprachigen Raum und kritisiert das vereinheitlichende Sprechen von „der Reformpädagogik“:

Es gibt keine fest umrissene Größe »Reformpädagogik«, sondern nur angenäherte Semantiken, Praxen und Publizistiken, die international vernetzt waren und sind. Das Objekt also ist vielfältig, nicht einheitlich, und die einzelnen Stränge müssen ebenso kontextspezifisch wie detailliert aufgearbeitet werden, ohne gleichsam in einer Summe zusammen zu stimmen. [...] So gesehen existiert wohl eine eng aufeinander bezogene Rhetorik, aber nicht eine theoretische oder praktische Einheit hinter den historischen Erscheinungen.⁴³

In manchen jüngeren Publikationen wird von „Neuer Erziehung“⁴⁴ gesprochen – so lautet eine der zeitgenössischen Selbstbezeichnungen. Reformpädagogische Konzepte kommen heute in allen Schularten zum Einsatz. Dezidiert als Reformpädagogik gelten hingegen meist nur noch Montessori- oder Waldorfschulen oder Einrichtungen, die sich explizit auf Ideen von Reformpädagogen berufen, beispielsweise auf Alexander S. Neill oder Peter Petersen. Ebenfalls um 1900 – in geistiger Nähe zur sowie personeller Überschneidung mit der Reformpädagogik – entsteht die Wandervogel- und aus ihr die bürgerliche Jugendbewegung. Durch gemeinschaftliche Wanderausflüge, in deren Zentrum das intensive Naturerleben steht, wollen sich Jugendliche zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Sozialkontrolle ihrer als beengt empfundenen Elternhäuser entziehen. Man organisiert sich in Gruppen und verleiht dem gemeinschaftlichen Erleben mit jeweils eigenen Abzeichen, Wimpeln, Kluften, Liedern

39 Vgl. u. a. S. Andresen/M. Baader, *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes*, Neuwied 1998: 13ff; E. Skiera, *Reformpädagogische Schulgestalten*, in: Herrmann/Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2012: 184f.

40 Keim/Schwerdt, *Handbuch der Reformpädagogik*: 10.

41 E. Skiera, *Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit*, in: Herrmann/Schlüter (Hrsg.), *Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2012: 51ff; vgl. dazu auch die Arbeiten von Hermann Röhrs.

42 Vgl. K. Prange, *Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion*, in: *Pädagogische Zeitschrift* 1987: 347f.

43 J. Oelkers, *Reformpädagogik*, Weinheim 2005: 17.

44 In Polen heißt es „nowe wychowani“, in den USA „progressive educatio“, in Spanien „escuela nueva“ oder „escuela activa“, in Italien „attivismo“, in Frankreich „education nouvelle“ etc.

etc. Ausdruck. Das jugendbewegte Credo, auf das man sich während des legendären Treffens auf dem Hohen Meißner 1913 einigt, lautet:

Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei.⁴⁵

Damit behaupten die Jugendlichen den Anspruch auf selbstbestimmte Entwicklung und distanzieren sich zugleich von autoritären Erziehungsinstitutionen sowie einer als verdorben empfundenen Erwachsenenkultur. Nichtsdestotrotz prägt die Suche nach neuen und meist auch erwachsenen Vorbildern oder Leitfiguren das jugendbewegte Streben. Christa Berg bezeichnet die Jugendbewegung als Selbsterziehungsgemeinschaft, die

in der Gruppe ein neues Modell pädagogischen Bezugs und ein Feld sozialer Erfahrungen [entwickelte], was Freundschaftskult und Unterwerfung unter charismatische Führerautorität nicht ausschloss.⁴⁶

Die Jugendbewegung hat eminent zum Verständnis von Jugend als spezifischer Phase in der Bildungsbiografie und im Generationenverhältnis beigetragen. Zugleich wird sie kritisch bewertet, vor allem in ihren antimodernen Tendenzen deutet sie u. a. Christian Niemeyer als Wegbereiterin des Nationalsozialismus.⁴⁷ Christa Berg hingegen erkennt in der Jugendbewegung eine Strategie des Widerstands gegen leere Konventionen des Bürgertums und ein Projekt jugendlicher Emanzipation.⁴⁸ Festzuhalten ist, dass die Jugendbewegung spätestens mit Beginn des Ersten Weltkriegs weltanschaulich tief gespalten ist und ebenso wenig wie die Reformpädagogik als homogene Bewegung gelten kann.

Die Jahre 1918 als Anfangs- und 1933 als Endpunkt markieren grob eine spezifische Phase der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung.⁴⁹ Mehrere Indizien deuten darauf hin, dass reformpädagogische Diskurse in jenen Jahren breiter werden und sich neue Möglichkeiten reformpädagogischer Aktivitäten ergeben. Keim und Schwerdt führen auf:

vielfältiger gewordene pädagogische Berufsverbände[...], die große Zahl der auf die unmittelbare Nachkriegszeit zurückgehenden Versuchs- und Reformschulen mit weitem Spektrum gesellschaftspolitischer Positionen, aber auch die Gründung entsprechender Erwachsenenbildungs- und sozialpädagogischer Einrichtungen bis hin zu reformpädagogisch motivierten Versuchen im Strafvollzug.⁵⁰

Zu den Neugründungen gehört u. a. die Schulfarm Insel Scharfenberg; neue Berufsverbände sind neben der New Education Fellowship der Bund Entschiedener Schulreformer oder der nicht vereinsmäßig organisierte Wendekreis in Hamburg; auch sozialpädagogische Versuche

45 Vgl. K. Ahlborn, Das Meißnerfest der deutschen Jugend, in: W. Kindt (Hrsg.), Grundschriften der deutschen Jugendbewegung, Düsseldorf 1963: 109.

46 C. Berg, Familie, Kindheit, Jugend, in: dies. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1870-1918, München 1991: 133.

47 Vgl. C. Niemeyer, Die dunklen Seiten der Jugendbewegung, Tübingen 2013.

48 Vgl. Berg: 132.

49 Selbstverständlich bestehen Kontinuitäten zurück ins Kaiserreich (vgl. u. a. Keim/Schwerdt: 14.), auch in der NS-Zeit werden gewisse reformpädagogische Modelle toleriert oder gar übernommen, vgl. u. a. D. Shirley, Reformpädagogik im Nationalsozialismus, Weinheim 2010.

50 Keim/Schwerdt: 14.

wie jene Karl Wilkers gibt es vor 1917 nicht. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten endet die Mehrheit dieser Aktivitäten aufgrund der politischen Repressionen.

Die Jahre 1919 bis 1933 bezeichnet Werner Kindt als die „bündische Phase“⁵¹ der Jugendbewegung, die mit dem Treffen auf dem Hohen Meißner 1913 eingeläutet wird. Sie ist geprägt vom Zerfall der Jugendbewegung in viele Splittergruppen. Die teils antagonistischen Positionen einzelner Bünde zum Ersten Weltkrieg und dessen Folgen vertiefen ab 1914 die ideologischen Gräben. Aufgrund von immer weiter auseinanderdriftenden politischen Anschauungen findet man nach dem Krieg kaum noch zu gemeinsamen Positionen. Diesem Zerfall stemmen sich einige überzeugte Freideutsche entgegen. Es gibt ein weiteres Treffen auf dem Hohen Meißner im Jahr 1923, das jedoch keine Einheit herstellen kann. Die dort verfassten Apelle bleiben inhaltlich vage. So gehen viele Bünde, z. B. der 1921 gegründete Bund des Nerother Wandervogels, ihre eigenen Wege. Als die Nationalsozialisten 1933 die Zwangseingliederung aller Bünde in die bestehenden NS-Jugendorganisationen verfügen, bringt das die weitgehende Auflösung der Jugendbewegung mit sich.

Während der letzten drei Jahrzehnte sind Reformpädagogik und Jugendbewegung in Deutschland zunehmend in die Kritik geraten.⁵² Die Aufdeckung einer Vielzahl von Fällen sexualisierter Gewalt gegenüber Schutzbefohlenen in reformpädagogischen Einrichtungen oder jugendbewegten Bünden, teils auch unter Gleichaltrigen, konterkariert die gerade in jenen Reihen beschworene Anerkennung der Rechte von Kindern und Jugendlichen. Dabei ist die Problematik nicht neu. Zeitgenossen wie Siegfried Bernfeld oder Martin Buber mahnen schon 1925 – aus gegebenem Anlass – die selbstkritische Reflexion pädagogischer Machtverhältnisse an.⁵³ Die Erziehungskonzepte der Stichwortgeber der Reformpädagogik – Rousseau, Herder, Fichte – werfen ebenfalls Paradoxien auf und resultieren teils in totalitären Beziehungen. Die reformpädagogische Lesart von Rousseaus „Emile“ erhebe die Selbstaufopferung des Erziehers für den Zögling und dessen gelingende Erziehung zur „Epoche machenden Konzeption“⁵⁴, wie Schäfer feststellt:

Die Selbstaufopferung macht aber dennoch die totalitäre Herrschaft nicht legitimer. [...] [Sie] hat nicht zuletzt den Vorteil, dass man sich vor der Welt als moralisch wertvolles Individuum darstellen kann.

Das reformpädagogische Konzept einer „Pädagogik vom Kind aus“ birgt die Gefahr, dass das asymmetrische Machtverhältnis, das erzieherisches Handeln auszeichnet, verschleiert wird und die Erziehenden ihre machtvollen Position nicht (ausreichend) reflektieren. Bereits Humboldt ist sich dieses Problems bewusst und betont mit seinem Bildungsbegriff die innerpersonalen Lern- und Personwerdungsprozesse des Kindes.⁵⁵

Wesentliche Quelle jener „Pädagogik vom Kind aus“ ist ein Bild vom Kind, das in der Epoche der Romantik entsteht.⁵⁶ Die romantische Idealisierung von Kindheit ist einerseits An-

51 Vgl. W. Kindt, *Die Wandervogelzeit*, Düsseldorf 1968; ders., *Die Deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933*, Köln 1974; Kontinuitäten gibt es auch hier, vgl. W. Laqueur, *Die deutsche Jugendbewegung*, Köln 1983 [1962].

52 Vgl. u. a. J. Oelkers, *Eros und Herrschaft*, Weinheim 2011 oder C. Füller, *Die Revolution missbraucht ihre Kinder*, München 2015.

53 Vgl. S. Bernfeld, *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung*, Leipzig et.al. 1925 oder M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, Berlin 1926.

54 Dieses und das folgende Zitat: A. Schäfer, *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Weinheim 2005: 108.

55 Vgl. ebd.: 125.

56 Vgl. u. a. Andresen/Baader: 91ff, Oelkers, *Reformpädagogik*: 114ff, H. Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung*, Bad Heilbrunn 1999. Ullrich schreibt: „Der romantische Topos von der ursprünglichen Schöpferkraft

stoß zum Überdenken gegebener pädagogischer Konzepte und Methoden und dient andererseits als Blaupause für reformpädagogische Utopien. Um etwa 1800 stilisieren Vertreterinnen und Vertreter der Romantik das Kind zum Symbol der Überwindung einer krisenhaften Gegenwart und verleihen damit ihrer Hoffnung auf eine dem „Goldenen Zeitalter“ gleichen Zukunft Ausdruck. Den Romantikern sei es dabei um die Erlangung „eine[r] »zweite[n] höhere[n] Kindheit« im Durchgang durch die Vernunft“⁵⁷ gegangen, worin sich wiederum ihr geschichtsphilosophisches Weltbild widerspiegelt, demzufolge das ursprüngliche „Goldene Zeitalter“ in eine Phase des Niedergangs übergeht und schließlich zu einem Zustand des wiedererlangten Paradieses führt. Dieses Ziel der zweiten höheren Kindheit

soll wesentlich über die Kunst erreicht werden. [...] ideale Kinder und erste Menschen werden als poetische Wesen gedacht, die Repräsentanten einer glücklichen Vermittlung von Sinnlichkeit und Freiheit sind.⁵⁸

Im selben Zusammenhang wird dem Kind eine kreative Schöpferkraft zugeschrieben. Dadurch bringe es nicht nur besagte Kunst hervor, sondern auch das in ihm bereits schon angelegte Selbst. Grundsätzlich wird Kindern Vollkommenheit, Überlegenheit und Ganzheitlichkeit attestiert, sie seien noch unschuldig, unberührt von weltlicher Verstrickung.⁵⁹ Von diesen Vorstellungen lebt auch der Mythos vom Kind: Es leide unter den Bedingungen der Moderne und könne seine Potenziale nicht verwirklichen. Weil das Kind zugleich für das Erreichen einer besseren Zukunft steht, entsteht ein Bedrohungsszenario, das zum Umdenken bewegen soll. Die Erkenntnis vom Kind als „Erlöser“ erziehe damit die korruptierten Erwachsenen. Diese Bilder bilden die „basale romantische Anthropologie des Kindes“⁶⁰ und

verbinden sich hier konsequent mit der entsprechenden Metaphorik von der Erziehung als organologischem Wachsenlassen und kultischem Dienst am Kind und zielen auf eine radikale Erneuerung der Praxis von Erziehung und Unterricht.⁵⁴

In seiner Analyse von Erziehungskonzepten, deren Bezugspunkt das romantische Bild vom Kind ist, benennt auch Schäfer Ideen, die in der Reformpädagogik zentral sind. Eine Art Grundsetzung erkennt Schäfer in der Annahme der Romantiker, dass man den Ursprung des Menschen im Inneren, auf der dem Rationalen nicht zugänglichen und somit unverdorbenen Ebene der Gefühle suchen müsse. Beides realisiere sich im Kind, welches für Ursprünglichkeit, für das Paradies, für unverfälschte Emotionen stehe:

Die Ursprünglichkeit [des Kindes] muss erhalten bleiben: Sie ist kein Gegenstand pädagogischer Hervorbringung und sie ist auch nichts, was sich in der kritischen Reflexion eines vernünftigen Subjekts herstellt. [...] [es] gelten nun die unbekannten Maßstäbe der Entwicklung des Kindes als das, dem sich der Erzieher zu unterwerfen hat.⁶¹

Tenorth lokalisiert in diesen Ideen den Anlass zur selbstüberschätzenden Haltung vieler Reformpädagoginnen und -pädagogen, durch die „Pädagogisierung der Welt“ alles zum Bes-

des Kindes findet sich bei allen *Repräsentanten einer Pädagogik vom Kinde aus*.“, Reformpädagogisches Denken: 53 (Kursivsetzung im Original).

57 M. Baader, *Die Romantische Idee des Kindes und der Kindheit*, Neuwied 1996: 257f.

58 Ebd.

59 Vgl. ebd.: 7.

60 Dieses und das folgende Zitat: Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung*: 343ff.

61 A. Schäfer: 121ff.

seren wenden zu können.⁶² Ullrich spricht vom reformpädagogischen Paradox der äußeren Modernisierung, die mit einer inneren Entmodernisierung einhergehe.⁶³ Tripold macht in seiner Ideengeschichte romantisch geprägter Selbstbilder in gegenkulturellen Bewegungen darauf aufmerksam, dass es das Ideal des harmonisch- ganzheitlichen Menschen und der darauf beruhenden „Zentrierung auf das eigene Selbst und einen damit einhergehenden authentischen und einzigartigen Lebensstil“⁶⁴ seit der Romantik bis heute gebe. Auch in die bürgerliche Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts fließen prominent romantische Denktraditionen ein und prägen ihre Ansichten und Aktivitäten. Klotter und Beckenbach erklären das Verhältnis von Jugend und Romantik prinzipiell zur „Komplementärbeziehung“⁶⁵.

Das romantische Empfinden als Ausgangspunkt, als gemeinsam gefühltes Ziel und Sammlungsort jugendspezifischer Vereinigungen und Bünde ist so alt wie die romantische Bewegung selber.⁶⁶

Dem als oberflächlich empfundenen Bewusstsein der Erwachsenen stellt die Jugend eine ihnen nicht zugängliche verborgene Welt, einen „Zauber des anderen“ entgegen, womit man einerseits eine altersspezifische Gruppenidentität herstellen und andererseits der eigenen rebellischen Haltung Ausdruck verleihen kann. Das Wandern steht beispielhaft für eine solche „Romantisierung der Welt“⁶⁷ in der Jugendbewegung: Vordergründig touristisch⁶⁸ wird es kulturkritisch aufgeladen und somit anschlussfähig an romantische Denktraditionen. Neben den „Zurück zur Natur“-Rufen lassen Jugendbewegte deutsche Volkslieder erklingen, in denen archaische Narrative in Verbindung mit Moral- und Wertevorstellungen wiedergegeben werden, die sich gegen die als zu rational und in preußisch-wilhelminischen Konventionen erstarrt empfundene Gesellschaft der Schul- und Elternhäuser, aber auch gegen die zivilisatorische Moderne ganz allgemein wendet. Vor allem das gemeinschaftliche, romantisch überhöhte Erlebnis in der Natur ist zentral für das jugendbewegte Selbstverständnis. Wie sehr das Denken in der Jugendbewegung von der Romantik und ihrer Aufklärungskritik beeinflusst ist, fasst Bast wie folgt zusammen:

Das romantische Wiederanknüpfen an das Unverfälschte, an das Leben mit seinen unverfügbaren Schicksalsverläufen, seinen unplanbaren, sich eher dem Emotionalen als dem Reflexiven erschließenden Fügungen entsprach der jugendlichen Sehnsucht nach Ganzheit und Authentizität eher als das, was die Moderne mit ihren bürokratischen Strukturen, ihren parlamentarischen Debatten und ihrer industriellen Standardisierung aufzubieten hatte.⁶⁹

In diesem Denken spiegelte sich, so Bast, die Ablehnung des parlamentarischen Systems der Weimarer Republik und der Rückzug aus der Sphäre des Politischen in die jugendbewegte

62 Vgl. H.-E. Tenorth, Nachwort, in: Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung*, 1994: 445ff.

63 Vgl. Ullrich, *Reformpädagogik*: 913.

64 T. Tripold, *Die Kontinuität romantischer Ideen*, Bielefeld 2012: 15.

65 C. Klotter/N. Beckenbach, *Romantik und Gewalt*, Wiesbaden 2012: 7.

66 Dieses und das folgende Zitat: Ebd.: 8.

67 Vgl. Novalis, *Vermischte Fragmente I*, in: *Schriften*, Stuttgart 1981: 545: „Die Welt muss romantisiert werden.“

68 Der Deutsche Alpenverein wird 1869 im bildungsbürgerlichen Milieu gegründet; 1876 hat der Verein 500 Sektionen, 1914 zählt man 102 092 Mitglieder. Das Wandern ist als touristische Aktivität im Bürgertum populär. Herrmann verweist auf die elitäre Haltung der wandernden Jugend, die sich von touristischen Massenphänomenen absetzen will; vgl. U. Herrmann, *Wandervogel und Jugendbewegung*, in: ders. (Hrsg.), „Mit uns zieht die neue Zeit...“, Weinheim 2006: 50.

69 Bast, *Konservative Revolution*: 111.

Lebensform des Bundes.⁷⁰ Selbstbestimmung wird dabei mit der – an romantische Konzepte von Innerlichkeit erinnernden – Idee einer inneren Freiheit gleichgesetzt.

Das Credo der Freideutschen Jugend, sich überparteilich zu positionieren, hilft letztlich nicht, ideologische Gräben innerhalb der Bewegung zu überbrücken. Während des Ersten Weltkrieges treten die ideologischen Trennungslinien zwischen den verschiedenen Bünden immer deutlicher hervor.⁷¹ Während der unruhigen Weimarer Jahre schließen sich einige Jugendbewegte reaktionären Freikorps an, andere treten sozialistischen Gruppierungen bei. Wieder andere kehren politischen Debatten den Rücken und gründen Landkommunen.⁷² Trotz wiederholter Versuche Geschlossenheit herzustellen, zerfällt die Jugendbewegung in viele verschiedene Bünde. Paradigmatisch dafür steht die legendäre, aber auch sehr offen formulierte Meißner-Formel, die, wie Historiker Walter Laqueur resümiert, jedem etwas anderes bedeutet.⁷³ In jugendbewegten Periodika werden dementsprechend Rhetoriken verwendet, mittels derer man die eigene Haltung als vermeintlich unpolitische zu verschleiern und demgegenüber als rein im Dienst der Sache verstanden wissen will.⁷⁴ Gerade in konservativen, neoromantischen oder völkischen Kreisen der Jugendbewegten gibt es Tendenzen zu naturalisierenden, quasi-religiösen oder schlicht irrationalen Weltdeutungen: »[S]ie verwechselten Rhetorik und Ästhetizismus mit politischer Weisheit«, wie Craig konstatiert.⁷⁵ Viele Jugendbewegte argumentieren so entlang der zeitgenössischen Kulturkritik für eine aus der Jugend erwachsende gesellschaftliche Erneuerung, die zur Überwindung der Krise führen soll.

Die religiösen Suchbewegungen um 1900 sind weitgehend in jenen kulturkritischen Kreisen zu finden, denen sich viele Angehörige der Jugendbewegung und Reformpädagogik zugehörig fühlen. Meike Baader hat die reformpädagogischen und jugendbewegten Erneuerungsbestrebungen jener Zeit als Teil des Phänomens der vagierenden Religiosität gedeutet: Ihr zufolge konzipiert die Reformpädagogik als Kennzeichen der pädagogischen Moderne durch »Transformationen des Religiösen« »Erziehung als Erlösung«.⁷⁶ Wesentlicher Motor für die religiöse Suchbewegung in Reformpädagogik und Jugendbewegung ist deren Streben nach Erneuerung – dem neuen Menschen, der neuen Erziehung. Um 1917, so Harry Pross, beschäftigen sich immer mehr Jugendbewegte mit verschiedensten religiösen Strömungen wie Theosophie sowie sonstigen Formen »moderne[r] Mystik«.⁷⁷ Auch Linse erkennt im Aufwerfen der »religiösen Frage« ein spezifisches Merkmal der vom Ersten Weltkrieg geprägten Jugendbewegten. Nach 1918 habe sich dies in einer dezidiert religiös aufgeladenen Rhetorik niedergeschlagen, jugendbewegte Periodika sind voll davon, wobei Bezugnahmen zu religiösen Konzepten Asiens regelmäßig auftauchen.⁷⁸ Die neuen Jugendreligionen, deren

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Unter Jugendbewegten changieren die Deutungen des Ersten Weltkriegs zwischen Apokalypse und Heldensaga.

⁷² Mehr zu Landkommunen von Jugendbewegten in U. Linse, *Zurück oh Mensch*.

⁷³ Vgl. Laqueur: 51.

⁷⁴ Zymek weist auf derartige Rhetoriken in reformpädagogischen Publikationen hin, vgl. *Das Ausland als Argument*: 162ff.

⁷⁵ G. Craig, *Die Intellektuellen und die Republik*, in: Herrmann (Hrsg.): »Neue Erziehung« – »Neue Menschen«, Weinheim & Basel 1987: 57.

⁷⁶ Vgl. M. S. Baader, *Erziehung als Erlösung*.

⁷⁷ H. Pross, *Jugend, Eros, Politik*, Bern 1964: 479.

⁷⁸ Vgl. U. Linse, *Drei Generationen von Jugendbewegten und die Religion*, *Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung*, Schwalbach 2005: 20; mit »Konzepten Asiens« sind primär südasiatische und fernöstliche religiöse Traditionen gemeint; mit dem Islam findet kaum eine Auseinandersetzung statt.

Fixpunkt nicht selten Asien war, seien Ausdruck eines Strebens nach Selbstoptimierung und zugleich widerständige Strategien, so Linse.⁷⁹ Als ein Zentrum derartiger religiöser Erneuerungsbestrebungen wendet sich insbesondere der Verlag Eugen Diederichs zugleich gegen Intellektualismus und Wissenschaft sowie liberale Strömungen. Trotz vielfältiger Bezüge zu deutschnationalen, nicht selten auch völkisch gefärbten Religionsvorstellungen, werden hier mythische Schriften Indiens oder China „einem begierigen Publikum präsentiert“.⁸⁰

Sowohl in reformpädagogischen als auch jugendbewegten Zusammenhängen gibt es das starke Bestreben nach Erneuerung und Überwindung der Krise, das mit kulturkritischen Argumentationen und Denkfiguren der Romantik unterfüttert ist. Wesentlich dafür sind zudem die vermeintlich unpolitische Haltung und der religiöse Synkretismus. Beide Bewegungen präsentierten sich als Wege aus der Krise, zur neuen Welt und zum neuen Menschen.

2.3 Die internationalen Netzwerke der Reformpädagogik und Jugendbewegung

Über die Internationalität der Jugendbewegung besteht keine einheitliche Meinung. Häufig wird sie als rein deutsches Phänomen behandelt.⁸¹ Die Soziologin Charlotte Lützens meinte beispielsweise schon 1925, dass es bis dato „nur eine deutsche Jugendbewegung“⁸² gegeben habe. Zymek hingegen konstatiert, dass der Begriff der Jugendbewegung besonders nach dem Ersten Weltkrieg in reformpädagogischen Publikationen auch auf Jugendinitiativen außerhalb Deutschlands angewendet wurde – fälschlicherweise, wie er anmerkt: Die Boy Scouts als englische Jugendbewegung zu bezeichnen, sei „fragwürdig“.⁸³ Deutsche Pfadfindergruppen orientieren sich hingegen sowohl an Baden-Powells „Scouting for Boys“⁸⁴, als auch am deutschen Wandervogel. Unter ihnen gibt es zudem dezidiert kolonial ausgerichtete Pfadfindergruppen, die in imperial-revisionistischen Zusammenhängen agieren und Kontakte zu verbliebenen Siedlern in ehemaligen Kolonien pflegen.⁸⁵ In den von Jugendbünden unternommenen Fahrten ins Ausland erkennt Hövelmans Bildungsformate, die zur „Begegnung mit dem Fremden“⁸⁶ geführt hätten.

⁷⁹ Vgl. U. Linse, *Asien als Alternative*: 336.

⁸⁰ Nipperdey: 522ff.

⁸¹ Vgl. u. a. J. Knoll/J. Schoeps (Hrsg.), *Typisch deutsch: die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte*, Opladen 1988.

⁸² C. Lützens, *Die deutsche Jugendbewegung*, Frankfurt a. M. 1925: 101; Lützens (1896-1967), geborene Mendelsohn, studiert in den späten 1910er Jahren u. a. bei Alfred Weber und Franz Oppenheimer.

⁸³ Zymek, *Das Ausland als Argument*: 186.

⁸⁴ O. Baden-Powell, *Scouting for Boys*, 1908; hingewiesen sei hier auf die enge Bezugnahme zu R. Kiplings *Dschungelbuch* (1894/5) bei den britischen Pfadfindern. Wie Strunk erläutert, entwickelt Baden-Powell 1916 auf Grundlage des Romans eine Spielidee, mit der Kinder, die jünger als zwölf Jahre alt sind, auch an den Unternehmungen teilnehmen konnten. Die Gruppe der 7 bis 11jährigen wird als „Wölflingsrudel“ bezeichnet. In Deutschland wird diese Praxis erst nach dem Zweiten Weltkrieg übernommen, vgl. P. Strunk, *Pfadfinder in Deutschland 1909-2009*, Neckenmarkt 2011: 75.

⁸⁵ Siehe dazu u. a. Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hrsg.), *Hundert Jahre Pfadfinden in Deutschland*, Schwalbach, 2010; J. Bowersox, *Raising Germans in the Age of Empire*, Oxford 2013; S. Heyn, „Gründet Jugendgruppen, denn sie schaffen Freude!“, in: *Ariadne* 2009: 16-22.

⁸⁶ F. Hövelmans, *Grenzlandfahrten und Schüler- und Studentenaustausch als Selbsterfahrung und Bildungsformate*, in: *Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung*, Schwalbach 2011: 77-92; dies., *Die Begegnung mit dem Fremden*, in: L. Schmieding (Hrsg.), *Kohte, Kanu, Kino und Kassette*, Leipzig 2012: 59-81.

Vieles spricht also dafür, dass die Jugendbewegung kein rein deutsches Phänomen ist, insbesondere die Beteiligung am Versuch der Gründung eines Weltjugendbundes während der 1920er Jahre – ein Beispiel, das zugleich die unentschiedene Position der deutschen Jugendbewegten zwischen nationalen Interessen und internationaler Verbundenheit verdeutlicht. Die Initiative zur Gründung dieses internationalen Bundes geht von der Weltjugendliga aus, die sich kurz nach dem Ersten Weltkrieg zusammenfindet und mehrheitlich aus jungen Menschen Europas und Nordamerikas besteht. In Deutschland wird dieses Vorhaben in Freideutschen Organen publizistisch begleitet.⁸⁷ Zwischen 1927 und 1929 finden drei internationale Treffen statt, das letzte auf der Jugendburg Ludwigstein. Die Gründung des Weltjugendbundes scheitert jedoch an den unterschiedlichen ideologischen Ausrichtungen der Beteiligten. Zwar kann man sich auf eine grobe politische Stoßrichtung einigen, nämlich die Befürwortung einer „gerechten internationalen und sozialen Ordnung“⁸⁸ zur Durchsetzung des Weltfriedens und dem Kampf gegen Imperialismus und Kapitalismus. Letztlich aber scheitert die Einigung auf eine für die Gründung notwendige Satzung an der Frage,

inwieweit, und in welchen Formen und Ausmaßen, zur Durchsetzung der gemeinsamen Ziele über Werbung, Überzeugung und politischen Druck hinaus *Zwangsmacht und Gewaltmittel* erforderlich sein würden.

Die Vertreter Deutschlands sehen sich in dieser ideologischen Gemengelage anfangs als Vermittler zwischen Ost und West, also Russland sowie den kolonisierten Ländern einerseits und den USA und Westeuropa andererseits. Aufgrund der deutschen Selbstwahrnehmung als unterdrückter „Weltproletarier“ solidarisiert man sich mit den kolonisierten Völkern, unter anderem Indiens.⁸⁹

Da boten sich die Kolonialvölker nach dem verlorenen Krieg als perfekte Adressaten einer erneuerten Weltmission Deutschlands in Sachen „Volksbefreiung“ an. [...] Antiimperialismus als Freibrief zum deutschen Freiheitskampf – gegen die Sieger von Versailles, westlichen Parlamentarismus, das Empire, die Metropolen oder den angloamerikanischen „Turbokapitalismus“. Die Labels wechselten [...], die Fixierung blieb.⁹⁰

Obwohl die Jugendbewegten die Frage intensiv diskutieren, kann der Konflikt zwischen „Ost und West“ nicht gelöst werden, was aber auch daran liegt, dass unter diesem Schlagwort oft wenig konkrete Ideen diskutiert werden.⁹¹ In jedem Fall erregen die Inderinnen und Inder, die bei den 1927 und 1928 stattfindenden Weltjugendbund-Treffen in Freusburg und Ommen anwesend sind, Aufmerksamkeit. Ihre Gegenwart entbehre nicht einer gewissen Exotik, wie der Historiker Oliver Piecha anmerkt. Ausländer habe man zu jener Zeit selten getroffen, Menschen anderer Kontinente hätten daher fasziniert.⁹²

87 Mehr dazu in Kapitel IV, 1.

88 Dieses und das folgende Zitat: L. Oppenheimer, Die grundsätzlichen Fragen, in: Kollegiale Redaktion (Hrsg.): Für einen Weltbund der Jugend, Frankfurt a. M. [1927]: 15; Kursivsetzung im Original.

89 Vgl. Piecha: 129, der sich hier auf einen Text A. Paquets bezieht, der unter dem Titel „Ein Brief“ in *Junge Menschen*, Dezember 1924, veröffentlicht wird.

90 Piecha: 137.

91 In *Freideutsche Jugend* schreibt A. Ehrentreich zur Mittlerrolle Deutschlands zwischen Ost und West: „Wieder klingt mir Rabindranath Tagores Stimme in den Ohren: love, not power (Liebe, nicht Gewalt!), spiritual unity, d. h. Einheit mit dem All, mit der Gottheit, so wie Magister Eckehart uns gelehrt.“, Der Geist der Politik, in: *Freideutsche Jugend* 7, 1921: 243f.

92 Piecha: 133.

Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts gilt hingegen als unbestritten. Einerseits fasst man damit zeitlich parallel stattfindende reformpädagogische Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Erde und andererseits den transnationalen Austausch zwischen pädagogischen Einrichtungen und Akteuren.⁹³ Zentral steht dafür die New Education Fellowship, die beispielhaft für die

zeitgenössisch weitreichende Vernetzung von „Neuer Erziehung“, esoterisch-spirituellen Erneuerungsstreben, christlicher Erweckungsbewegung sowie lebens- und gesellschaftsreformerischen Projekten⁹⁴

ist. Die 1921 in Calais gegründete Organisation, in der sich von Beginn an nicht nur Vertreterinnen und Vertreter westlicher Nationen engagieren, versammelt auf ihren zweijährlich stattfindenden Konferenzen ein internationales Publikum, bestehend aus pädagogischen Fachleuten und Laien.⁹⁵ Die Zahlen verdeutlichen, dass die New Education Fellowship keine unbedeutende Organisation ist: Während 1921 ca. 150 Personen nach Calais reisen, sind für die 1929er Konferenz in Helsingör 2000 Anwesende verzeichnet.⁹⁶ Über die in mehreren Sprachen erscheinenden Zeitschriften der Fellowship finden die dort vertretenen pädagogischen Anschauungen und Prinzipien eine internationale Leserschaft. Akteure der deutschsprachigen Reformpädagogik sind von Beginn an involviert.

Neben Beatrice Ensor⁹⁷ sind im August 1921 Adolphe Ferrière vom Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau und Elisabeth Rotten als Repräsentantin Deutschlands federführend an der Gründung der New Education Fellowship beteiligt. Ferrière, ein renommierter Schweizer Reformpädagoge mit besten Verbindungen und vielen Erfahrungen, wird zum stellvertretenden Vorsitzenden und Verantwortlichen für das Büro in Genf ernannt.⁹⁸ Ab Januar 1922 gibt er die Zeitschrift *Pour l'Ère Nouvelle* als Organ für die französischsprachigen Gebiete heraus; Ende der 1920er Jahre ist er aufgrund seiner auch astrologisch begründeten Ideen in Fachkreisen zunehmend isoliert.⁹⁹ Rotten bildet als Leiterin des New Education Fellowship-Büros

93 Vgl. u. a. E. Horn, Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Idel/Ullrich (Hrsg.) Handbuch Reformpädagogik, Weinheim, 2017.

94 Koslowski: 39; zur Bedeutung der NEF für die Internationalisierung reformpädagogischer Konzepte sowie dem generell sich globalisierenden Austausch in reformpädagogischen Kontexten gibt es einige Untersuchungen, beispielhaft sei hier verwiesen auf die Publikationen von u. a. H. Röhrs und K. Brehony.

95 Vgl. K. Brehony, A New Education for a New Era, in: Paedagogica Historica 40 (2004): 734.

96 Vgl. ebd.

97 B. Ensor (1885-1974) kommt in Marseille als Tochter des Unternehmers A. E. de Normann zur Welt. Während ihrer Kindheit lebt sie an verschiedenen Orten in Europa; nach ihrer Ausbildung zur Hauswirtschaftslehrerin arbeitet sie bis 1916 als Schulinspektorin in Südengland. 1908 tritt sie der Theosophischen Gesellschaft bei, vgl. Brehony, A Dedicated Spiritual Movement, 1997.

98 A. Ferrière (1879-1960), Reformpädagoge und Quäker, inspiriert von seinem Besuch in Abbotsholme 1899 arbeitet Ferrière ab 1900 zwei Jahre als Hilfslehrer in Hermann Lietz' Schule Ilseburg, später im Landschulheim Glarisegg und schließlich einer Reformschule in Les Pléiades. Ebenfalls 1899 gründet Ferrière das Bureau international des écoles nouvelles in Genf als eine Art Sammelstelle für Material aus und über Reformschulen weltweit. Zudem ist er gemeinsam mit P. Bovet (1878-1965) und E. Claparède (1873-1940) an der Errichtung des Institut Jean-Jacques Rousseau 1912 ebenda beteiligt. Aufgrund seiner zunehmend eingeschränkten Hörfähigkeit und schließlich gänzlichen Gehörlosigkeit gibt Ferrière die praktische Pädagogik zu Beginn der 1920er Jahre weitgehend auf. Er widmet sich seither zunehmend publizistischen Tätigkeiten und arbeitet als stellvertretender Direktor im Internationalen Erziehungsbüro in Genf. Mehr zur Biographie Ferrières siehe u.a. Koslowski, J. Helmchen, Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus, Universität Oldenburg 1993.

99 Koslowski weist darauf hin, dass Montessoris kosmologische Theorien aus heutiger Sicht nicht weniger obskur erscheinen, Ferrière habe es im Gegensatz zu ihr lediglich nicht vermocht, eine Anhängerschaft zu etablieren,

in Berlin während der Zeit der Weimarer Republik das Scharnier zwischen der Organisation und den reformpädagogischen Kreisen in Deutschland.¹⁰⁰ Sie gründet 1919 den Bund Entschiedener Schulreformer mit; etwa zeitgleich übernimmt sie für circa zwei Jahre die Leitung der Pädagogischen Abteilung in der Deutschen Liga für Völkerbund. In dieser Funktion gibt sie zunächst die *Internationale Erziehungsrundschau* als Beilage der Zeitschrift *Neue Erziehung* heraus, ab 1922 *Das Werden Zeitalter*. Zudem steht sie in Kontakt mit der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit und dem Institut Jean-Jacques Rousseau. Bereits vor dem Gründungstreffen ist Rotten in der europäischen Reformpädagogik somit bestens vernetzt und bekannt. Mit Ferrière kommt sie über dessen Vater Frédéric, Vizepräsident des Internationalen Roten Kreuzes, während des Ersten Weltkriegs in Kontakt.¹⁰¹ Ensor lädt zur Tagung in Calais, „The Creative Self Expression of the Child“, über die von ihr herausgegebene Zeitschrift *New Era* ein, sie wird zur Vorsitzenden der New Education Fellowship ernannt. Wenngleich die deutsche Sektion des Weltbundes erst 1931 offiziell gegründet wird, sind Akteure der deutschsprachigen Reformpädagogik in dem internationalen Gremium von Beginn an engagiert.¹⁰² Zunächst existiert über mehrere Jahre die Deutsche Mittelstelle des internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung, deren Ziel die Gründung einer eigenen Sektion ist.¹⁰³ Rotten nimmt dort eine zentrale Rolle ein. Die Gehees und ihre Odenwaldschule gehören von Beginn an zu den aktiven Mitgliedern der New Education Fellowship im deutschsprachigen Raum, andere langjährige Angehörige sind u. a. Fritz Karsen, Wilhelm Lamszus, Peter Petersen. Neben Carl Heinrich Becker werden 1931 unter anderem Leo Weismantel, Robert Ulich und Erich Weniger in den Vorstand gewählt.¹⁰⁴ Die Sektion wird also vor allem von Vertretern aus Wissenschaft und Politik geleitet, womit man sich einerseits von teils überzogenen pädagogischen Visionen verabschiedet, andererseits die Verankerung wissenschaftlich fundierter (Reform-) Pädagogik mithilfe politischer Entscheidungen vorantreibt und so einem von der New Education Fellowship seit Ende der 1920er Jahre eingeschlagenen Weg folgt.¹⁰⁵ Namhafte Mitglieder, beispielsweise Gertrud Bäumer oder Martha Muchow, machen deutlich, dass hier Vertreterinnen und Vertreter der verschiedensten reformpädagogischen Richtungen aktiv sind: Neben konservativ-völkischen bis progressiv-

vgl. Koslowski: 38.

100 E. Rotten (1882-1964) besucht eine von Helene Lange geleitete Schule; während ihres Studiums in Geisteswissenschaften in Marburg kommt sie in Kontakt mit Lietz und Wyneken; 1912/13 promoviert sie bei P. Natorp. Nach einem Aufenthalt in Großbritannien, wo Rotten in Cambridge als Deutschlektorin arbeitet, beabsichtigt sie in den Schuldienst einzutreten. Aufgrund des Ersten Weltkriegs engagiert sie sich stattdessen in pazifistischen und Wohlfahrtskontexten, setzt sich für Kriegsgefangene und Kinder ein. In diesem Zusammenhang kommt sie in Kontakt mit den karitativ tätigen Quäkern; zur Biografie E. Rottens vgl. v. a. D. Haubfleisch, Elisabeth Rotten, [Marburg] 1997.

101 Vgl. Koslowski: 31.

102 Dafür spricht die kontinuierliche Beteiligung deutscher Reformpädagoginnen und pädagogen an den internationalen Konferenzen der NEF bis 1932; nachhaltige Berühmtheit erlangen u. a. M. Bubers „Rede über das Erzieherische“ 1925 und die erste Präsentation von Peter Petersens Jena-Plan 1927 in Locarno. Auch *Das Werden Zeitalter* kann mit mindestens 700 Abonnements als recht erfolgreich gelten, vgl. E. Rotten, Rundbrief der Deutschen Mittelstelle des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung vom Oktober 1925; GAG, IV E 7.

103 Vgl. H. Röhrs, Die New Education Fellowship, in: Röhrs/Lenhardt (Hrsg.), Reformpädagogik, Frankfurt a.M. 1994: 197 oder Keim/Schwerdt: 20.

104 Vgl. H. Röhrs, Gründung und Gestaltung der „Deutschen Sektion“ des „Weltbunds für Erneuerung der Erziehung“, in: Kodron (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft, Köln 1997: 699; C. H. Becker (1876-1933), Orientalist, 1925-30 preußischer Kultusminister in Berlin.

105 Koslowski spricht von einer „empirischen Wende“: 48.

sozialistischen Schulpädagogen lassen sich Akteure sowohl aus der Forschung als auch aus anderen Bereichen wie der Sozialpädagogik finden. In der New Education Fellowship treffen sie auf Maria Montessori, Helen Parkhurst, Ellen Key und andere bis heute prominente Vertreterinnen einer international agierenden Reformpädagogik. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 findet die Arbeit in der deutschen Sektion des Weltbundes ihr Ende. Einige Mitglieder arrangieren sich mit dem System, andere werden verfolgt, noch andere emigrieren.¹⁰⁶

Deutsche Reformpädagoginnen und pädagogen sind nicht nur in diesen internationalen Zusammenhängen präsent und aktiv, sondern können sich auch in verschiedensten Publikationen über Entwicklungen jenseits von Deutschland informieren. Zymek stellt die umfangreiche Berichterstattung über ausländische Reformpädagogik in deutschen Fachzeitschriften während der Weimarer Jahre dar, in denen das Interesse an pädagogischen Entwicklungen außerhalb Deutschlands überdurchschnittlich hoch ist.¹⁰⁷ Die Rezeption internationaler reformpädagogischer Projekte und Konzepte in Deutschland während der Zwischenkriegsjahre fällt jedoch sehr uneinheitlich aus. Sie würden dann mit einer größeren Offenheit rezipiert, so Drewek et al., wenn sie „weniger stark kulturell oder nationalpolitisch konnotiert“ sind und stattdessen mehr „methoden- oder forschungsbezogenes Wissen behandelten.“¹⁰⁸ Zymek hingegen argumentiert, die deutsche Reformpädagogik hätte „das Ausland“ selektiv rezipiert und es häufig als Argument für eigene Belange funktionalisiert.

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg steht aufgrund der Niederlage Deutschlands eine internationale Betätigung nicht gerade hoch im Kurs. In den „pädagogisch argumentierenden“¹⁰⁹ Zeitschriften, wie *Das Werden Zeitalter* eine war, will man politische Implikationen, wie z. B. die Anerkennung des Weimarer Systems oder gar der Kriegsschuld, umgehen, so Zymek, deswegen verlagert man die Diskussionen auf Ebenen von Sittlichkeit oder Idealen.¹¹⁰ Christa Uhlig berichtet hingegen von dezidiert politisch argumentierenden Reformpädagoginnen und pädagogen, wie beispielsweise Anna Siemsen, Fritz Karsen oder Kurt Löwenstein, die „globale Zusammenhänge von Erziehung und Pädagogik thematisierten [und] Internationalität als Wesenszug einer demokratisch-sozialistischen Erziehung charakterisierten.“¹¹¹ Indien spielt in diesen Kreisen kaum eine Rolle.

106 P. Petersen beispielsweise arrangiert sich mit den Nationalsozialisten; M. Muchow hingegen nimmt sich 1933 das Leben, nachdem die renommierte Psychologin von den Nazis ihrer Ämter enthoben wird; R. Ulich emigriert 1934 in die USA.

107 Zymek teilt seinen Untersuchungszeitraum in fünf Abschnitte: 1871-1899, 1900-1918, 1919-1933, 1934-1944 und 1945-1952; der die Weimarer Jahre umfassende Zeitabschnitt weist mit insgesamt 832 internationalen Artikeln die mit Abstand größte Anzahl auf, gefolgt von der Anzahl internationaler Artikel im Zeitraum 1934-1944 mit 392, also nicht einmal der Hälfte, vgl. Zymek, *Das Ausland als Argument*, darin die Tabellen „Die Informations- und Materialgrundlagen der internationalen Artikel 3.a. bis 3.e.“, o.S. Zymeks Ergebnisse bestätigen sich in einem Vergleich der internationalen Rezeption in pädagogischen Zeitschriften, vgl. P. Drewek et al., *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50*, [Berlin] 2010: 25f.

108 Drewek et al.: 39; beispielhaft dafür skizzieren Keim/Schwerdt die zeitlich und inhaltlich ambivalente Beschäftigung mit den Ideen Deweys und Blonskij in der deutschen Reformpädagogik, vgl.: 21ff.

109 Zymek, *Das Ausland als Argument*: 164.

110 Vgl. ebd.

111 C. Uhlig (Hrsg.), *Reformpädagogik und Schulreform*, Weimar 2008: 63.

Theosophie, Anthroposophie und internationale New Education

Hinsichtlich der Verbreitung und Rezeption asiatischer Religiosität in der westlichen Hemisphäre ist die Bedeutung der Theosophischen Gesellschaft nicht zu unterschätzen.¹¹² Die Popularität von Konzepten wie Reinkarnation und Karma geht gerade in bildungsbürgerlichen Milieus wesentlich auf theosophische Einflüsse zurück und prägt den Zeitgeist.¹¹³ Insbesondere gilt das für die New Education Fellowship, die wesentlich auf theosophischen Organisationen aufbaut. Theosophie und die daraus hervorgehende Anthroposophie werden zu Beginn des 20. Jahrhunderts selbst Grundlagen für Erziehungskonzepte, die bis heute als Reformpädagogik beziehungsweise New Education gelabelt werden.

Im Folgenden wird erörtert, wie Theosophie und Anthroposophie im Kontext der historischen Reformpädagogik einerseits und in zeitgenössischen Orient-Diskursen andererseits zu verorten sind. Dabei soll verdeutlicht werden, dass Rudolf Steiners Waldorfpädagogik hier trotz ihrer Rolle für die Perpetuierung orientalistischer Diskurse als Sonderfall betrachtet wird. Anschließend wird dargestellt, wie Fragen zu Bildung und Erziehung in der Theosophischen Gesellschaft nicht nur diskutiert, sondern auch in die Praxis überführt werden, sowohl in Indien als auch in Europa. Die Theosophische Gesellschaft und die von ihr praktizierte Pädagogik prägen die internationale New Education, insbesondere die New Education Fellowship.

Die 1875 gegründete Theosophische Gesellschaft ist mit ihrem weltanschaulichen Synkretismus sowie dem Wunsch, Wissenschaft und Spiritualität zu vereinen, ein Kind ihrer Zeit und ordnet sich so in kulturkritischen Strömungen ein. Die Religionshistoriker Olav Hammer und Mikael Rothstein beschreiben sie treffend mit der Metapher eines Trichters, in den Ideen eines denkbar weiten Spektrums eingefüllt werden – religiöse Konzepte, okkultistische und esoterische Traktate, wissenschaftliche Entdeckungen, antike Schriften aus Tibet, Indien oder Ägypten, gnostische Theorien und allerlei anderes, oft spekulatives Gedankengut des späten 19. Jahrhunderts. Im Hals dieses Trichters werde all dies verdichtet und zu einem ideologischen Konglomerat gebündelt.¹¹⁴

Die Theosophische Gesellschaft, zunächst vor allem in den USA und Europa aktiv sowie ähnlich esoterischen Geheimbünden in Logen organisiert, steht seit 1878 in Verbindung mit dem reformhinduistischen Ārya Samāj.¹¹⁵ Helena Blavatsky und Henry Olcott, die Gründer der Theosophischen Gesellschaft, siedeln nach Indien über, wo sich ab 1882 der Hauptsitz der Gesellschaft befindet. Elemente südasiatischer Glaubenskonzepte gewinnen zunehmend an Einfluss, vor allem die Ideen von Reinkarnation und Karma, anhand derer eine der Theo-

112 Vgl. H. Zander, Sozialdarwinistische Rassentheorien, in: Puschner et al. (Hrsg.), Handbuch zur „Völkischen Bewegung“, München 1996: 228. Mit „Theosophischer Gesellschaft“ ist die Theosophische Gesellschaft Adyar gemeint; sie entwickelt sich aus der 1875 noch schlicht Theosophische Gesellschaft heißen Vereinigung, 1895 kommt es zur ersten von vielen Spaltungen. Die Theosophische Gesellschaft Adyar nimmt für sich in Anspruch, die einzig legitime Nachfolge der ursprünglichen Theosophischen Gesellschaft zu sein. Wenngleich die anderen abgespaltenen Gruppierungen dasselbe behaupten, so muss anerkannt werden, dass die Theosophische Gesellschaft Adyar bis heute die größte und bedeutendste jener theosophischen Verbindungen ist.

113 Vgl. ebd.

114 Vgl. O. Hammer/M. Rothstein (Hrsg.), Handbook of the theosophical current, Leiden 2013: 1.

115 Der Ārya Samāj (Gemeinschaft der Āryas, d. h. der Edlen) wird 1875, also im selben Jahr wie die Theosophische Gesellschaft, von Swami Dayānand Sarasvatī im heutigen Mumbai gegründet. Die reformhinduistische Vereinigung befürwortet ausschließlich die „reine“ Lehre der Veden, d. h. der Interpretation des Swamis folgend, und geißelt als überkommen angesehene Rituale wie die Bildverehrung sowie aus vermeintlich fremden Einflüssen herrührende Konzepte wie Unberührbarkeit. Soziale Missstände, deren Ursache man im Ārya Samāj nicht zuletzt in der Unwissenheit der Massen sieht, sollen bekämpft werden.

sophischen Gesellschaft eigene Genealogie von Welt und Menschheit entwickelt wird.¹¹⁶ Mit einer Synthese aus religiösen, spiritistischen und wissenschaftlichen Konzepten will man einem ganzheitlichen Anspruch gerecht werden und vermeintlich antagonistische Weltanschauungen harmonisieren – vor dem Hintergrund der zunehmend fragmentierten Lebenswelten der Moderne. Die Theosophische Gesellschaft trifft damit den Nerv der Zeit.¹¹⁷

Die Theosophie ist dabei eminent an der „Re-Hinduisierung“ Indiens¹¹⁸ und am Diskurs des Orientalismus beteiligt. Als paradigmatisches Beispiel für das okzidentale „Othering“, auf dessen Grundlage der Orient zu einem Ort jenseits der Moderne stilisiert wird, einem „Reich der Weisheit und der Spiritualität“, können die Ideen Blavatskys gelten.¹¹⁹ Die dem Orientalismus typischen Wechselbeziehungen zwischen Wissensproduktion, Macht und der diskursiven Hervorbringung von Realität lassen sich für die Theosophie einwandfrei nachvollziehen.¹²⁰

In (lebens-) reformerischen Zusammenhängen erfreut sich die Theosophische Gesellschaft teils großer Beliebtheit, auch Personen aus Jugendbewegung und Reformpädagogik fühlen sich zu theosophischen Lehren hingezogen und unterhalten Verbindungen in theosophische Netzwerke. Die bekannteste in theosophischen Kreisen verkehrende Reformpädagogin ist Maria Montessori, deren globale Berühmtheit zu nicht geringen Anteilen auf die erste Konferenz der Theosophical Fraternity in Education 1914 zurückzuführen ist.¹²¹ In Deutschland steht beispielsweise der Jugendstilmalers Fidus in Kontakt mit dem Theosophen Wilhelm Hübbe-Schleiden und ist persönlich mit Steiner bekannt, er illustriert auch Titelblätter theosophischer Zeitschriften.¹²² Aus reformpädagogischen Einrichtungen existieren Berichte über

116 Die Entwicklung der Menschheit gilt im pantheistisch geprägten System der Theosophischen Gesellschaft als von okkulten Wesen bestimmt. Zugleich beruft man sich auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse, wie beispielsweise darwinistische und eugenische Konzepte, die in die Kosmologie integriert werden. Zander weist diesbezüglich auf das „rassentheoretische“ Programm Blavatskys hin, vgl. Zander, Sozialdarwinistische Rassen-theorien: 229; demzufolge existiere in den verschiedenen, zirkulär angeordneten Zeitaltern jeweils eine gewisse Anzahl von „Rassen“, die sich gemäß einer okkulten Evolution weiterentwickelten, was darauf hinaus laufe, dass sich letztlich nur sehr wenige „Menschentypen“ behaupten würden, vgl. ebd.; aus den indischen Weltzeitaltervorstellungen wird die entsprechende Kreislauftheorie übernommen.

117 Vgl. H. Zander, Theosophische Zeitschriften in Deutschland bis 1945, in: Linse et al. (Hrsg.), Aufbrüche, Seitenpfade, Abwege, Würzburg 2004: 100.

118 Vgl. C. Partridge, Lost Horizon, in: Hammer/Rothstein 2013: 315f; Partridge bezieht sich dabei insbesondere auf R. C. Zaehner, Hinduism, Oxford 1966: 160ff.

119 Vgl. ebd.: 310f.

120 Ein bekanntes Beispiel dafür ist, dass M. K. Gandhi erst während seiner Studienzeit in London mit der „Bhagavad Gītā“ in Berührung kommt, und zwar über britische Theosophen, vgl. M. K. Gandhi, Eine Autobiographie oder Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit, Berlin 1982: 95f. Die „Bhagavad Gītā“ wird später für Gandhi zu einem der zentralsten Referenzwerke und zu einem indisch-nationalen Symbol.

121 Vgl. J. Oelkers, Probleme der Reformpädagogik am Beispiel von Summerhill, Zug 2008: 2; E. Braun-Barnett und K. Shiva Rao, zwei aus Wien stammende Montessori-Lehrerinnen, beteiligen sich zu Beginn der 1920er Jahre am Aufbau von Montessori-Schulen in Nordindien, sie kommen über theosophische Kontakte dahin, siehe dazu auch den Exkurs im Kap. IV, 1.

122 Vgl. Baader, Erziehung als Erlösung: 99; W. Hübbe-Schleiden (1846-1916) ist maßgeblich an der Verbreitung der Theosophie in Deutschland beteiligt, er fungiert als Herausgeber theosophischer Zeitschriften, gründet 1892 die Theosophische Vereinigung in Berlin und steht kontinuierlich in Kontakt mit Blavatsky und Olcott. 1912 führt er den „Order of the Star of the East“ im deutschsprachigen Raum ein. Fidus, eigentlich Hugo Höppener (1868-1948), Maler der Bild-Ikone „Das Lichtgebet“ (1908) kreiert das Titelbild der Zeitschrift *Theosophie. Monatsschrift zur Pflege und Verbreitung einer höheren Welt- und Lebensanschauung*. 1. Jahrgang, August 1910, erschienen im Theosophischen Verlagshaus Hugo Vollrath, Leipzig. Nach der Begründung der Anthroposophie lehnt Steiner Fidus' Kunst, in der oft nackte Körper dargestellt werden, aufgrund der darin be-

die Verwendung theosophischer Texte als Schullektüre.¹²³ Baader erklärt sich die Attraktivität der Theosophie in reformpädagogischen Zusammenhängen mit dem der Lehre eigenen „pädagogischen Evolutionismus.“¹²⁴ In der Verknüpfung gnostischer Ansätze mit der darwinistischen Evolutionslehre und dem Gesetz des Karmas entwerfe die Theosophie ein Fortschrittsmodell, in dem der Mensch eine „Pilgerfahrt durch die Verkörperungen“ durchlaufe, deren Ziel die Loslösung aus der materiellen Welt und die Rückkehr zum „Gottmenschen-tum“ sei. Auf diesem individuellen Weg zur Selbsterlösung werde der Mensch „sein eigener Heiland.“¹²⁵ Diese Deutung reflektiere zugleich das reformpädagogische Verständnis einer zur Erlösung führenden Erziehung, so Baader.

Rudolf Steiner entwickelt sowohl im Anschluss an als auch in der Abgrenzung von theosophischen Lehren die Anthroposophie, deren einer Teil die Waldorfpädagogik ist. Steiner ist in den 1880er Jahren in Wien erstmals mit der Theosophie in Kontakt gekommen; aktives Mitglied in der Theosophischen Gesellschaft wird er jedoch erst 1901.¹²⁶ Bereits 1903 ist Steiner Generalsekretär der deutschen Sektion der Gesellschaft. Annie Besant führt Steiner wenig später in die innersten Kreise ein.¹²⁷ Anfang der 1910er Jahre bricht er mit der Theosophie und begründet die Anthroposophie. Im Zuge dessen distanziert er sich von asiatischen Einflüssen, lehnte insbesondere Krishnamurti in seiner Rolle als Weltlehrer ab und wendet sich zunehmend einer christlichen, dezidiert westlich verorteten Spiritualität zu. Zwar besitzt Steiner eine umfangreiche Bibliothek mit Schriften zur indischen Kultur, das meiste seiner Indienkenntnisse ist jedoch indirekt über die Theosophie vermittelt, welche seine Vorstellungen vom Orient und insbesondere von Indien stark prägen.¹²⁸ In den Reformbewegungen des jungen 20. Jahrhunderts wird Steiners Anthroposophie kontrovers aufgenommen. Neben begeisterten Anhängern, die mitunter eigenständige anthroposophische Jugendbünde¹²⁹

findlichen „schwülen Erotik“ (Baader, *Erziehung als Erlösung*: 117) ab. Fidus hatte sich zuvor der Anthroposophie als „Großkünstler“ (ebd.) angeboten. Fidus verkehrte u. a. in Kreisen der Reformpädagogik; seine Tochter Drude besucht von 1916-18 die Odenwaldschule. G. Prellwitz (1869-1942) verarbeitet Drudes Tagebücher zu einem Roman, der wiederum zu einem Kultbuch in der Jugendbewegung avanciert; sie selbst hat in den 1920er Jahren eine leitende Funktion in der theosophischen Loge Sonnenadler, vgl. Zander, *Anthroposophie in Deutschland*, Göttingen 2007: 201.

123 A. Venn, Alumnus der Odenwaldschule, erinnert sich beispielsweise zu Beginn der 1920er Jahre im Französischunterricht monatelang nichts anderes als „die wahrscheinlich erst ins Französische übersetzten theosophischen Schriften von Blavatsky und Annie Besant“ (Venn, *Erinnerungen an die Odenwaldschule*, April 1965: 6f; GAG III. A. 4.) gelesen zu haben.

124 Baader, *Erziehung als Erlösung*: 85.

125 Ebd.

126 Ausschlaggebend sind u. a. seine Kontakte zum Ehepaar Brockdorff in Berlin, in dessen Kreisen Steiner verkehrt. Auch P. Geheeb ist mit der Gräfin von Brockdorff bekannt, vgl. E. Witt, *Erinnerungen einer alten Freundin*, in: *Der Neue Waldkauz* 4, 1930: 86.

127 Vgl. H. Ullrich, *Rudolf Steiner*, München 2011: 41f; A. Besant (1847-1933), seit 1889 Mitglied und ab 1907 Präsidentin der Theosophischen Gesellschaft, neben ihrem Einsatz für die indische Unabhängigkeit ist sie besonders im Bildungssektor engagiert, Mitgründerin des „Order of the Star of the East“ 1911.

128 Vgl. A. Choné, *Rudolf Steiner, Carl Gustav Jung, Hermann Hesse: Passeurs entre Orient et Occident*, Strasbourg 2009: 61f, unter diesen Büchern befinden sich Arbeiten bekannter Indologen, u. a. von R. Garbe, H. Oldenberg, M. Müller.

129 Beispielsweise die Freie Anthroposophische Jugend, die sich 1922 in Stuttgart zusammenschließt. Erwähnt sei hier außerdem Alfred Heidenreich (1898-1969), dem Wandervogel verbunden, der 1922 das Buch „Jugendbewegung und Anthroposophie“ veröffentlicht. Er selbst ist Angehöriger der sogenannten Christengemeinschaft, die er im Anschluss an die Anthroposophie und mit Steiners Wohlwollen zu Beginn der 1920er Jahre gemeinsam mit Friedrich Rittelmeyer, Emil Bock und anderen gründet. 1924 bis 1930 gibt er gemeinsam mit Wilhelm Kelber die Zeitschrift *Der Pfad. Blätter für Kultur im Verlag der Christengemeinschaft* heraus.

gründen, gibt es kritische Stimmen wie die Gustav Wynekens, die Steiner samt seiner Lehre als „Schmutz“¹³⁰ verdammen. Er bewertet die Anthroposophie als eine „verkappte Wunscherfüllungsreligion“, deren Lehre das Gegenteil des Wahrheitsgelübes der Jugend in der Meißnerformel darstelle.¹³¹

Im Jahr 1919 gründet Steiner mit Hilfe des Fabrikanten Emil Molt die erste Waldorfschule. Als zentrale pädagogische Merkmale gelten u. a. Koedukation, Gesamtschulkonzept und stabile Jahrgangsklassen, in denen ohne Zensuren sowie ohne die Gefahr des Sitzenbleibens gelernt wird. Das Curriculum entspricht der esoterischen Leib- und Entwicklungslehre Steiners, es soll sich „genetisch-organisch auf die Entwicklung des Kindes und die verschiedenen Bereiche seiner Persönlichkeit beziehen.“¹³² Eurythmie ist verpflichtendes Schulfach. Der Unterricht an Waldorfschulen findet in sogenannten Epochen statt, ohne standardisierte Lehrbücher; die Verwaltung aller Aufgaben erfolgt unter kollegialer Leitung und (weitgehend) ohne Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Waldorfschulen sind freie Schulen, sie sind rechtlich und finanziell autonom und pflegen das Selbstverständnis einer Schule im „überkonfessionellen christlichen Geist.“¹³³ Bis heute ist strittig, ob die Waldorfschulen zur Reformpädagogik zu zählen sind.

Umstritten ist auch die Rolle der Lehrkraft in der Waldorfpädagogik. Steiner selbst tritt seit seiner Einweihung in die innersten Kreise der Theosophischen Gesellschaft in den 1900er Jahren als Vermittler des dort erfahrenen esoterischen Wissens auf und befindet sich in der Rolle eines spirituellen Lehrers, während er zeitgleich an einer Arbeiter-Bildungsschule in Berlin unterrichtet. Für die Waldorfschule konzipiert er die Lehrkraft als „priesterliche Autorität [und] esoterische[n] Eingeweihte[n], der Kinder aufgrund des Wissens um die verborgenen Geheimnisse erzieht.“¹³⁴ Zander erkennt in der Waldorfpädagogik daher autoritäre Züge bis hin zur Indoktrination.¹³⁵ Ullrich hingegen meint, dass Steiner an die Reformpädagogik anschlussfähig bleibe, allerdings mehr hinsichtlich des Duktus, in dem er über Erziehung spricht.¹³⁶ Die Lehrkraft soll als eine Art Priester Körper, Seele und Geist im Kind harmonisieren und es so heilen. Steiner habe für seine Pädagogik eine kosmische und universelle Gültigkeit beansprucht, sie selbst als religiösen Kult verstanden.¹³⁷ Die wissenschaftliche Fundierung der Waldorfpädagogik sei jedoch mangelhaft, so Ullrich:

[...] im Gegensatz zu den meisten reformpädagogischen Konzepten, die die neue Erziehung auf die gerade aufblühende empirische Kinderpsychologie gründen wollten, stellte der entschlossene Antimodernist Steiner die Pädagogik der Waldorfschule auf die wissenschaftlich dubiose Basis der von ihm allein geschauten anthroposophischen Mythologie.¹³⁸

Karma und Reinkarnation, ursprünglich Konzepte südasiatischer Religion, nehmen in der Waldorfpädagogik eine wichtige Rolle ein, über die sich Steiner selbst jedoch scheinbar un-

130 G. Wyneken, Jugendbewegung und Anthroposophie, in *Vivos Voco* 3, 1922: 36.

131 Ebd.: 38; Wyneken erörtert in diesem Artikel seine Vorstellungen von Religion, die heroisch, männlich, tatkräftig und demut sein müsse. Die Anthroposophie, so kann geschlussfolgert werden, ist für Wyneken also nichts von alldem.

132 H. Ullrich, *Freie Waldorfschulen*, in: Kerbs/Reulecke (Hrsg.) *Handbuch*, Wuppertal 1998: 414.

133 Ebd.

134 Zander, *Anthroposophie in Deutschland*: 1414ff.

135 Ebd.

136 Vgl. Ullrich, *Freie Waldorfschulen*: 414f.

137 Vgl. ebd.: 415.

138 Ebd.

gern öffentlich äußert, weil er die Wahrnehmung der Waldorfschulen als überkonfessionell nicht gefährden will.¹³⁹ Innerhalb dieses Systems werde das einzelne Leben zur Entwicklungsstufe in einer Kette von vielen aufeinander folgenden Leben.¹⁴⁰ Steiner verleiht der Reinkarnationslehre – im Unterschied zu ihren südasiatischen Ursprüngen – eine positive, „evolutionär-optimistische“¹⁴¹ Prägung. Diese teleologische Umdeutung hat Zander zufolge theosophische Ursprünge.¹⁴² Der Rückgriff auf die Konzepte Karma und Reinkarnation bringt jedoch Probleme mit sich, namentlich die Tendenz zum Determinismus, der sich im Glauben an die karmische Vorbestimmtheit menschlichen Seins ausdrückt. Die Frage, wie sehr pädagogisches Handeln dem Karma entgegentreten darf, bleibt ungeklärt.¹⁴³

Steiners Zugehörigkeit zur Reformpädagogik ist umstritten. Obwohl der Waldorfschul-Gründer sich samt seiner damaligen Anhängerschaft von der zeitgenössischen Neuen Erziehung abgrenzt, meint Zander, dass die Waldorfpädagogik „eine theosophische Reformpädagogik“ sei.¹⁴⁴ Im Vergleich mit der theosophisch fundierten New Education in Großbritannien während der 1910er und 20er Jahre, wo Schülerselbstverwaltung – beispielsweise an der Arundale-Schule in Letchworth – ein zentrales Element der Pädagogik darstellt und die Rolle der Lehrkräfte weniger autoritär konzipiert ist, erscheint Zanders Urteil nicht haltbar. Die Kontroverse darüber, ob Steiner zur Reformpädagogik gezählt werden kann, entzündet sich vor allem an den anthroposophischen Dogmen und der autoritären Prägung seiner Pädagogik – beides gilt als unvereinbar mit grundlegenden reformpädagogischen Leitsätzen. Prange verweist zudem auf die starken herbartianischen Elemente in Steiners Pädagogik.¹⁴⁵ Der unscharfe Begriff der Reformpädagogik trägt ebenfalls nicht zur Klärung dieser Kontroverse bei. Die Indien-Moden zu Beginn des 20. Jahrhunderts begünstigen wohl die weitgehend reibungslose Akzeptanz der Anthroposophie auch in reformpädagogischen Kreisen. Demgegenüber ordnet die Germanistin Aurelie Choné Steiner eher in die Denkströmungen des Rosenkreuzertums und der Naturphilosophie ein.¹⁴⁶ Er selbst habe großen Wert auf die Abgrenzung von allen Ideen gelegt, die nicht seinen eigenen höheren Einsichten entsprungen sind, so Choné; das gelte nach 1913 insbesondere für die Theosophie. Steiners Beschäftigung mit asiatischen Glaubenskonzepten bewertet sie als opportunistisch und dem Zeitgeist ge-

139 Vgl. Zander, *Anthroposophie in Deutschland*: 1407.

140 Vgl. Ullrich, Rudolf Steiner: 139ff; bereits ein Neugeborenes soll als „uraltetes Ich-Wesen“ (ebd.) gesehen werden, welches eine Vielzahl von Erfahrungen und Anlagen mitbringt. Diese seien zwar zu Beginn noch nicht sichtbar, entfalten sich aber im Laufe des Lebens. Außerdem wirkten sich Verbindungen aus vorangegangenen Leben kausal im aktuellen aus. Da Karma als eine Art ausgleichende Gerechtigkeit zu verstehen sei, meint Steiner beispielsweise in Krankheit oder in persönlichem Leid eine Chance zu sehen, das vorher begangene Unrecht wieder gut zu machen und sich dementsprechend weiter, d. h. höher, zu entwickeln. Das entspricht durchaus theosophischen Denkweisen.

141 Ebd.: 142.

142 Vgl. Zander, *Anthroposophie in Deutschland*: 1397f.

143 Vgl. ebd.: 1408.

144 Vgl. ebd.: 1383ff & 1395; Steiner äußert sich beispielsweise nach seinem Besuch in Wickersdorf und Ilsenburg kritisch über die dortigen Zustände hinsichtlich der Disziplin. Prinzipiell legt Steiner Wert auf die Neuartigkeit und Eigenständigkeit seiner Pädagogik, in reformpädagogischen Kontexten ist er kaum aktiv, internationale Verbindungen pflegt er jenseits der Waldorfschul-Gründungen im Ausland nicht. Andererseits rekrutiert er für die Schule in Stuttgart auch Lehrkräfte aus Wickersdorf oder der Odenwaldschule.

145 Vgl. Prange, *Erziehung zur Anthroposophie*, Bad Heilbrunn 2000: 79ff.

146 Vgl. Choné: 372f.

schuldet.¹⁴⁷ Wie Zander zudem rekonstruiert, stammen die „indischen Konzepte“ aus europäischen, nämlich theosophischen Quellen.¹⁴⁸

Trotz seiner Bezugnahme auf die Ideen von Karma und Reinkarnation hat Steiners Lehre quasi nichts mit Indien zu tun. Sie bewirkt jedenfalls, dass sich beide Konzepte – in ihrer theosophischen Auslegung – in Deutschland festsetzen. Obwohl sich Steiner also aus dem Fundus indischer Religiosität bedient, wird der Orient letztlich zur Negativ-Referenz. Wiederholt betont er die Überlegenheit europäisch-christlicher Konzepte, was sich in den anthroposophischen – auch von Rassedenken geprägten – Evolutionsmodellen widerspiegelt. Steiners Orientalismus ist somit offensichtlich. Es bedarf allerdings einer eigenständigen Forschungsarbeit, um Steiners umfangreiches Oeuvre gründlich in Diskurse des Orientalismus und der Pädagogik einzuordnen. Die Mittelbarkeit seiner „Indienrezeption“ und seine offensive Abgrenzung von der Reformpädagogik sprechen gegen eine ausführliche Beschäftigung mit Steiners Waldorfpädagogik in diesem Rahmen.

Auch die Geschichte der New Education Fellowship ist eminent von theosophischen Einflüssen geprägt. Ihrer Gründung ist die Arbeit der seit 1915 unter anderem von Beatrice Ensor aufgebauten Theosophical Fraternity in Education vorangegangen, als deren Nachfolgeorganisation die Fellowship bezeichnet werden kann und die aufs engste mit der Theosophischen Gesellschaft verbunden ist. Mit Hauptsitz in Adyar kann die Theosophische Gesellschaft bereits vor dem Ersten Weltkrieg auf eine Vielzahl pädagogischer Erfahrungen auf dem indischen Subkontinent zurückgreifen.¹⁴⁹ Bezugspunkte ihrer Pädagogik sind in erster Linie die grundlegenden theosophischen Glaubenssätze wie beispielsweise die Lehre von Reinkarnation und Karma sowie die Existenz verschiedener okkulten Wesen, die für die Entwicklung der Menschheit zuständig seien. Als Ziele werden die Stärkung des indischen Nationalismus, besonders hinduistischer Traditionen, und ganzheitliche Bildung aufgeführt.¹⁵⁰

Ähnlich anderen neureligiösen Bewegungen um 1900 ist die Theosophische Gesellschaft in zeitgenössische kulturkritische Strömungen einzuordnen, was sich auch in den Diskussionen über Erziehung in der Gesellschaft zeigen lässt, welche spätestens seit Erscheinen von Blavatskys „Schlüssel zur Theosophie“¹⁵¹ geführt wurden. Reformpädagogischen Schriften nicht unähnlich heißt es bei ihr, dass Kinder mit den gängigen Lehrinhalten und -methoden zu Hass, Neid und Eifersucht gegeneinander, zu Aberglaube sowie einem egoistischen Lebensstil erzogen würden. Sie ruft zur Gründung theosophischer Schulen auf:

If we had money, we would found schools [...]. Children should above all be taught self-reliance, love for all men, altruism, mutual charity, and more than anything else, to think and reason for themselves. We would reduce the purely mechanical work of the memory to an absolute minimum, and devote the time to the development and training of the inner senses, faculties and latent capacities. We would endeavour to deal with each child as a unit, and to educate it so as to produce the most harmonious and equal unfoldment of its powers, in order that its special aptitudes should find their full natural development. [...] And we believe that much if not all of this could be obtained by proper and truly theosophical education.¹⁵²

147 Vgl. ebd.

148 Vgl. Zander, *Anthroposophie in Deutschland*: 568ff.

149 Zwischen 1894 und 1906 werden fünf Olcott Panchama Schools in der Umgebung von Adyar aufgebaut, das Central Hindu College im heutigen Varanasi wird 1898 von Annie Besant mitgegründet.

150 Vgl. Brehony, *To Letchworth via India*, 2012: 9.

151 H. P. Blavatsky, *Schlüssel zur Theosophie*, übersetzt von Eduard Herrmann, Leipzig, o. J.

152 H. P. Blavatsky, *The Key to Theosophy* [1889], o. S. (Section 13, On The Misconceptions About The Theosophical Society).

Blavatskys Grundannahmen sind deutlich: Die in Kindern angelegten Potenziale sollen Raum zur Entfaltung bekommen, ihre Eigenartigkeit respektiert werden; reiner Wissenserwerb sei gegenüber der inneren Entwicklung zu vernachlässigen. Mittels dieser Erziehung glaubt sie das theosophische Ideal einer besseren Welt, einer von Nächstenliebe geprägten Gemeinschaft von Menschen realisieren zu können. In der Reformpädagogik werden ähnliche Utopien entworfen.

Annie Besant, eine weitere einflussreiche Theosophin, engagiert sich – begeistert von den Methoden Montessoris – persönlich im Bereich Bildung und Pädagogik.¹⁵³ Sie spricht von einem neuen Zeitalter, welches mithilfe einer neuen Erziehung hervorgebracht werden soll.¹⁵⁴ In dem 1898 von ihr mit gegründetem Central Hindu College strebt sie die Umsetzung dieser Ideen an. Bildung setzt sich für Besant aus Körpererziehung, moralischer, intellektueller und religiöser Erziehung zusammen. Ihr Ziel ist die Schaffung eines moralisch und sittlich integren sowie selbständigen, jedoch nicht zwingend theosophischen Bürgers.¹⁵⁵

Für die pädagogischen Ambitionen der Theosophischen Gesellschaft sind in den 1910er Jahren vor allem Krishnamurtis Bücher „At the Feet of the Master“ und „Education as Service“ bedeutsam.¹⁵⁶ Krishnamurti, der als kommender Messias und Weltlehrer der Theosophischen Gesellschaft selbst Objekt theosophischer Erziehung ist, wird gemeinsam mit seinem Bruder von George Arundale und Charles W. Leadbeater in Privatstunden unterwiesen.¹⁵⁷ Letzterer hat in seinen Artikeln im theosophischen Journal *Lucifer* wiederholt betont, dass Kinder wie Ton seien, und dass man sie ganz nach Belieben formen könne.¹⁵⁸ Der Unterricht ist entsprechend streng und besteht hauptsächlich aus Englisch- und Sportunterricht; auch auf die Vermittlung von Sauberkeit und einer gepflegten Erscheinung wird viel Wert gelegt.¹⁵⁹ Besant hingegen plädiert dafür, dass Erziehung sich allein an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes zu orientieren habe. „In all, the child's interest must be paramount; the true teacher exists to serve.“¹⁶⁰ Krishnamurti selbst bleibt weitestgehend vage; allein in der Ablehnung von Bestrafung als pädagogischem Mittel positioniert er sich konkret.¹⁶¹ Von eindeutigen und in der Theosophischen Gesellschaft von allen geteilten Annahmen über eine explizit theosophische Pädagogik kann zu jener Zeit also nicht die Rede sein.

Im Jahr 1913 wird der Theosophical Education Trust mit dem Ziel gegründet, ein Komitee zu schaffen, das sich ausschließlich Fragen zu Bildung und Erziehung widmet. Daran sind in erster Linie Frauen beteiligt, neben Besant u. a. Josephine Ransom (1879-1960), die als Sekretärin des Zusammenschlusses fungiert. 1915 wird die erste Reformschule der theosophischen Gartenstadt Letchworth unweit von London vom Theosophical Education Trust gegründet. Die St. Christopher School, die bis heute existiert, wird vom Trust gemanagt.

153 Vgl. Brehony, To Letchworth via India: 29.

154 Vgl. Brehony, A Dedicated Spiritual Movement: 19.

155 Vgl. ebd.; diese Ambitionen fügen sich zudem gut in das pädagogische Konzept des Scoutings ein: A. Besant und G. Arundale stehen der 1916 gegründeten Indian Boy Scouts Association in Madras vor.

156 J. Krishnamurti, At the Feet of the master, Adyar 1910 & ders., Education as service, Chicago 1912; vgl. zudem Brehony, To Letchworth via India: 14; die Autorenschaft Krishnamurtis ist umstritten.

157 G. Arundale (1878-1945), Präsident der Theosophischen Gesellschaft ab 1933; C. Leadbeater (1854-1934).

158 Vgl. Brehony, To Letchworth via India: 11.

159 Vgl. G. T. Tillett, Charles Webster Leadbeater, [Sydney] 2008 [1986]: 468f; Tillett, der die Unterrichtung Krishnamurtis als *training* bezeichnet, berichtet von wiederholten, gewaltsamen Übergriffen Leadbeaters auf seine Schüler, vgl. ebd.: 466ff.

160 A. Besant, Introduction, in: Krishnamurti, Education as service 1912: 9.

161 Vgl. Brehony, To Letchworth via India: 15.

Zur Vorbereitung auf diese Schulgründung beauftragt Arundale die Sekretärin, Informationen über das englische Schulsystem zusammen zu tragen. Als Ergebnis veröffentlicht Ransom 1919 „Schools of Tomorrow in England“.¹⁶² Bereits vorher spricht sie sich dafür aus, dass eine theosophisch ausgerichtete Schule nur mit den besten der modernen Methoden der zeitgenössischen Erziehung arbeiten solle und auf Elementen aus Krishnamurtis „Education as Service“ und Besants „Universal Textbook of Religion and Morals“ basieren müsse.¹⁶³ Ransom ist überzeugt, dass eine Erziehung, die auf dem Glauben an Reinkarnation basiert, zu einem besseren Verständnis für die Individualität von Kindern und ihren Vergangenheiten führe – so wie in der theosophischen Schule Letchworths mit ihrem hohen Maß an Freiheit.¹⁶⁴

Armstrong Smith, der erste Schulleiter der Reformschule in Letchworth, die seinerzeit noch Arundale School heißt, veröffentlicht seine pädagogischen Prinzipien 1919.¹⁶⁵ Es ist sein Ziel, durch Erziehung das Ideal der Bruderschaft der Menschheit zu realisieren, wozu Karma und Wiedergeburt auch bei ihm pädagogische Prinzipien darstellen. Smith zufolge ist gegenseitiger zwischenmenschlicher Respekt die Grundlage dafür, dass Kinder ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln. Praktisch setzt er seine Ideen um, indem er auf Lob, Unterricht und Hausaufgaben verzichtet. Weiterhin befolgt man in der Schule eine vegetarische Diät. Die Maßregelung obliegt den Kindern und wird von der Schülerselbstverwaltung vollzogen.¹⁶⁶

Im Jahr 1918 übernimmt Beatrice Ensor¹⁶⁷ die Leitung von St. Christopher. Gleichzeitig publiziert sie mit Gertrud Colemore, einer sozialistischen Feministin, ein Buch über reformorientierte Ansätze für die schulische Erziehung im Sinne theosophischer Philosophie.¹⁶⁸ Auch sie betonen ausgehend vom Gesetz der Wiedergeburt und des Karma, dass Kinder an sich unveränderbar seien, jedoch die Umwelt ein wesentlicher Faktor für ihre Weiterentwicklung darstelle. Die Methoden Montessoris loben sie als zweckmäßig. Als Elemente für das Curriculum, das dezidiert nicht durch Examina abgeprüft werden soll, nennen die Autorinnen unter anderem Gartenarbeit, Spiele, Rhythmus und Tanz.¹⁶⁹ Brehony fasst die pädagogischen Inhalte, auch hinsichtlich eines möglichen Transfers von Indien nach England, wie folgt zusammen:

Reincarnation and vegetarianism are elements of theosophical belief attributable to Indian religions but in spite of this openness to the East [...], very little of the Theosophical Society's experience of running schools in India was transmitted to the imperial power. There was a kind of duality at work in which discussion of education and schooling was compartmentalized between England and India. If there was any cross border traffic it was the movement of the ideal of the English Public School eastwards.¹⁷⁰

Nachdem Beatrice Ensor, die eine der wichtigsten Persönlichkeiten der internationalen New Education wird, 1916 ihren Posten als Schulinspektorin aufgibt, übernimmt sie im Theo-

162 J. Ransom, *Schools of To-Morrow in England*, London 1919.

163 Vgl. Brehony, *To Letchworth via India*: 22f; Brehony gibt dazu keine Quelle an; möglicherweise referiert er auf J. Ransom, *Our Philosophy of Education*, London, 1919 – einen Vortrag, den sie vor der Theosophical Fraternity in Education hält.

164 Vgl. Ransom: 3f.

165 A. Smith, *Some Ideals in Co-Education and an Attempt to Carry Them Out*. London, 1919.

166 Vgl. Brehony, *To Letchworth via India*: 23.

167 Gemeinsam mit Isabell King.

168 B. de Normann & G. Colemore, *Ethics of Education*, London 1918.

169 Vgl. Brehony, *To Letchworth via India*: 24f.

170 Ebd.: 29f.

sophical Education Trust eine leitende Aufgabe.¹⁷¹ In dieser Position ist sie wenig später an der Gründung von St. Christopher beteiligt.¹⁷² Auch die Konstituierung der Theosophical Fraternity in Education wird von Ensor vorangetrieben. Neben ihr sind Edmond Holmes¹⁷³ und William Boyd, ein Universitätsdozent in Glasgow, zentrale Akteure in der Bruderschaft. Durch die Bekanntschaft mit dem im Ruhestand befindlichen und buddhistisch interessierten Holmes kommt Ensor mit den Methoden Montessoris in Kontakt.¹⁷⁴

Die Theosophical Fraternity in Education als die Vorgängerorganisation der New Education Fellowship gewinnt bis 1920, also binnen fünf Jahren, über 500 Mitglieder und etabliert Zweigstellen in mehreren Ländern Europas, in den USA, Australien und Indien.¹⁷⁵ Die gut funktionierenden internationalen Netzwerke der Theosophischen Gesellschaft nützen der Bruderschaft. Ensor schreibt später, dass sie damals realisiert habe, wie sehr die Theosophie, insbesondere die Lehre der Reinkarnation, ihre Haltung gegenüber Erziehung verändert habe. Es ist ihr ein Anliegen, theosophische Lehrkräfte miteinander in Kontakt zu bringen – ein Grund für Ensor, 1920 die Zeitschrift *New Era* zu gründen.¹⁷⁶ Als 1921 die New Education Fellowship gegründet wird, ist Ensor bestens aufgestellt: Sie hat Erfahrungen in der schulischen Praxis, kennt das kritisierte Schulsystem gut und ist als Herausgeberin einer theosophischen Erziehungszeitschrift international vernetzt.

Theosophische Ideen und Glaubenssätze prägen die geistige Ausrichtung der New Education Fellowship. Auf der Gründungskonferenz in Calais einigt man sich auf die Grundsätze des Weltbundes, die mit theosophischen Motiven wie dem Streben nach (Höher-) Entwicklung von Mensch und Menschheit in Einklang stehen.¹⁷⁷ Die pädagogische Überzeugung von der „Überlegenheit des Geistes über das Stoffliche“ wird ebenfalls dort festgehalten, wie auch die Ansicht, das Kind könne sich nur entfalten, wenn seinen „geistig-seelischen Fähigkeiten“ Raum gegeben werde.¹⁷⁸ Darüber hinaus wird das Ideal der Schule als Gemeinschaft beschworen. In jeder Ausgabe von *Das Werdende Zeitalter* sind diese Grundsätze abgedruckt. Es ist anzunehmen, dass viele deutsche Reformpädagoginnen und -pädagogen ihnen zustimmen – unabhängig von der persönlichen Weltanschauung.

Demgegenüber ist man in der New Education Fellowship bemüht, die enge Verbindung zur Theosophischen Gesellschaft und deren Ideen zu verschleiern, um sich als überkonfessionell zu markieren. Im Zusammenspiel mit biologistischen Ansätzen und Rassendenken kann der „pädagogische Evolutionismus“ einerseits zum „Fortschrittsmodell“¹⁷⁹ werden, andererseits liegen dem theosophischen Erlösungsstreben auch rückwärtsgewandte kulturkritische und romantische Motive zugrunde. In Deutschland besteht gerade in der Lebensreform und deren Umfeld eine große Empfänglichkeit für derlei synkretistisches Gedankengut. Religiöse oder philosophische Konzepte Südasiens erfüllen in theosophischen Bildungseinrichtungen

171 Vgl. Brehony, A Dedicated Spiritual Movement: 20ff.

172 Vgl. Brehony, A New Education for a New Era: 736.

173 E. Holmes (1850-1936), britischer Schulinspektor, er veröffentlicht u. a. *The Creed of Buddha*, New York, 1919, 2nd Ed. [Original 1908]; mehr zu Holmes vgl. P. Gordon, *The Writings of Edmond Holmes*, in: *History of Education* 12, 1983: 15-24.

174 Vgl. Brehony, A New Education for a New Era: 736.

175 Vgl. Brehony, A Dedicated Spiritual Movement: 32.

176 Vgl. Brehony, A New Education for a New Era: 736.

177 Vgl. Weltbund für Erneuerung der Erziehung, in: *Das Werdende Zeitalter* 8, 1929: 419.

178 Ebd.

179 Baader, Erziehung als Erlösung: 85.

in Europa weitgehend die Funktion, pädagogische Neuerungen zu begründen und ihnen so eine höhere Legitimität zu verschaffen; zum Austausch mit Indien kommt es kaum.

2.4 Pädagogische Reformen in Indien

Reformpädagogik geht nicht auf einen „nationalen Anfang“ zurück. Vielmehr haben

etwa zeitgleich verschiedene Reformgruppen oder Autoren auf in etwa identische Probleme, die auf ein sehr analog gebautes staatliches Bildungssystem oder auf allgemeine Zivilisationserscheinungen bezogen werden,¹⁸⁰

reagiert. Diese Annahme trifft auch auf Südasien zu: Ähnlich wie in Europa, Amerika und anderen Regionen der Erde entstehen um 1900 auch in Indien Schulprojekte, die einerseits als reformpädagogisch eingestuft werden können und andererseits als Gegenprogramm zu dem von den Briten installierten, westlichen Bildungssystem in Indien entworfen werden. Neben Gemeinsamkeiten mit der westlichen Reformpädagogik sind auch deutliche Unterschiede festzustellen, die im Wesentlichen auf die spezifischen gesellschaftspolitischen Bedingungen in Indien zu jener Zeit zurückzuführen sind, welche sich gründlich von jenen in Europa unterscheiden: Indien ist eine britische Kolonie. In diesem Abschnitt skizziere ich knapp das historische Bedingungsgefüge, in dem die in Südasien umgesetzten reformpädagogischen Konzepte entwickelt werden und stelle einige der Einrichtungen in Stichpunkten vor. Im Verlauf meiner Analysen werde ich darauf zurückkommen: Einerseits um auf die soziokulturellen Hintergründe indischer Besucher und Besucherinnen zu verweisen, andererseits um Deutungen Indiens in reformpädagogischen und jugendbewegten Sphären zu relativieren, vor allem vor dem Hintergrund einer nicht unüblichen Selbstorientalisierung der indischen Protagonisten.¹⁸¹

Um 1900 befindet sich der indische Subkontinent seit mehr als hundert Jahren weitgehend unter der kolonialen Herrschaft der Briten.¹⁸² Das Handelsunternehmen East India Company, welches das kolonisierte Land bis 1857 regiert, wird abgezogen und Indien zur Kronkolonie ernannt. Seit dem Sepoy-Aufstand ein Jahr zuvor lehnen sich indische Widerstandsgruppen wiederholt gegen die Fremdherrschaft auf. Der 1885 gegründete Indian National Congress, der später unter der Führung Gandhis und Nehrus eine zentrale Rolle im Unabhängigkeitskampf spielt, hat zunächst so gut wie keinen Einfluss auf politische Entscheidungen. Er besteht in erster Linie aus Angehörigen der indischen Eliten, die der Kolonialregierung wenig entgegenzusetzen haben. Die Teilung Bengalens 1905 zieht eine Phase enormen Widerstands und anhaltender Unruhen nach sich, die als „svadeśi era“¹⁸³ bezeichnet wird. Es kommt zum ersten groß organisierten Boykott britischer Waren durch Inderinnen und

180 F. Osterwalder/J. Oelkers (Hrsg.), *Die neue Erziehung*, Bern 1999: 7.

181 Neben zahlreichen New Educationist-Aktivitäten gibt es in Indien seit 1909 auch Pfadfinder, die konzeptionell hauptsächlich an den britischen Vorläufern orientiert sind. Aufgrund kaum vorhandener Verbindungslinien zur deutschen Jugendbewegung sehe ich hier von einer Darstellung der Scouts in Indien ab.

182 Als einer der letzten autonomen indischen Kleinstaaten wird das Territorium der Marathen 1818 von den Briten gewaltsam annektiert. Mann verweist darauf, dass es auch danach noch zahlreiche Regionen gibt, in denen die Briten nicht effektiv regieren können, da lokaler Widerstand sie daran hindert, vgl. M. Mann, *Geschichte Indiens*, Paderborn 2005: 49.

183 Svadeśi (Hindustani: „das eigene Land betreffend“) kann auch als „national“ übersetzt werden; gemeint ist also eine nationale Bewegung während der 1900er Jahre, die u. a. die Gründung von National Schools nach sich zieht.

Inder sowie zu umfangreichen, auch gewalttätigen Widerstandsaktionen gegen Angehörige der Kolonialverwaltung.¹⁸⁴ Bengalen wird in Folge zu einem dauerhaften Brennpunkt des antibritischen Widerstands.

Nachdem im Ersten Weltkrieg 1,3 Millionen Angehörige der indischen Armee auf der Seite Großbritanniens kämpfen und der Indian National Congress auf die gemeinsam mit der Muslimliga verfassten Forderungen zur Unabhängigkeit Indiens eine Absichtserklärung der Briten erhält, der zufolge Indien der allmähliche Übergang zur Selbstregierung zugestanden wird, gibt es berechtigte Hoffnung auf das Ende der Kolonialherrschaft. Das Versprechen wird jedoch nicht gehalten, und die im Krieg ausgerufenen Notstandsgesetze bleiben auch nach 1918 in Kraft; das Massaker von Amritsar 1919 zerstört die letzten Illusionen. Die in der Folge von M. K. Gandhi lancierten Widerstandsaktionen gegen die britische Kolonialmacht finden enorme Resonanz. Berühmt sind die Kampagne der Nichtkooperation und der Salzmarsch, die beide auf Gandhis Konzept des Satyāgraha¹⁸⁵ beruhen. Ihm gelingt es mit einer Mischung aus Referenzen zu religiösen Texten und den daraus gezogenen moralischen Lehren eine breite Anhängerschaft zu gewinnen und so eine nationale Bewegung zu entfesseln, die viele soziale Trennungslinien zumindest zeitweise überwinden hilft: Es beteiligen sich Frauen und Männer, Kastenlose und Angehöriger aller anderen Kasten, Muslime und Hindus, Arme und Wohlhabende – eine solche Bewegung unter derartig hohen moralischen Voraussetzungen zu vereinen, das nötigt nicht nur den Briten Respekt ab, sondern lenkt international großes Interesse auf Indien und löst z. B. in Deutschland eine Welle der Gandhi-Begeisterung aus.¹⁸⁶

Bereits im 19. Jahrhundert sind in Indien, vornehmlich in den gebildeten Milieus, zahlreiche religiöse Reformbewegungen entstanden, die auch Produkte des Kolonialismus sind.¹⁸⁷ Einerseits geht es deren Angehörigen um Abgrenzung von den europäisch-christlichen Missionsbestrebungen, andererseits gliedern sie westliche Konzepte in südasiatische Glaubenssysteme ein. In Bengalen gründet Ram Mohan Roy¹⁸⁸ im Jahr 1828 den Brahmo Samāj, im westlichen Nord- und Zentralindien entsteht 1875 der Ārya Samāj. Beiden Vereinigungen geht es um eine „Rückbesinnung auf die Grundlagen der altindischen Religion und Philosophie“,¹⁸⁹ die im Brahmo Samāj mit Bestandteilen des Christentums verbunden wird; zugleich beinhalten beide auch sozialreformerische Elemente. Angehörige beider Glaubensrichtungen eröffnen beispielsweise Schulen, Brahmo Samājis setzen sich für die Besserstellung von Frauen, Niedrigkastigen und teils sogar Kastenlosen ein. Im Ārya Samāj, der erfolgreichsten jener Reformbewegung, gibt es von Beginn an keine Einschränkungen bezüglich der Kastenzugehörigkeit der Mitglieder. Der Asienwissenschaftler Richard King geht ausführlich auf die orientalistischen Implikationen in jenen Reformbewegungen ein und zeigt, dass sie auch das

184 Manjapra: 41.

185 Zu Deutsch: das Ergreifen/Festhalten der Wahrheit. Satyāgraha beruht zum einen auf ahimsa (Nicht-Verletzen), dem in Hinduismus, Buddhismus und Jainismus verankerten Prinzip, welches das Töten oder Verletzen von Lebewesen untersagt. Zum anderen müssen Satyāgrahis, also jene, die nach diesem Prinzip handeln, die Bereitschaft mitbringen, Schmerzen oder andere Leiden zu erdulden.

186 Vgl. dazu B. Jahn, Politik und Moral, Kassel 1993, Jahn beschäftigt sich mit der Rezeption Gandhis in den Medien der Weimarer Republik.

187 Vgl. u. a. J. Figl, Neue Religionen, in: Ders. (Hrsg.), Handbuch Religionswissenschaft, Innsbruck 2003: 464 oder H. Kulke/D. Rothermund, Geschichte Indiens, München 1998: 347f.

188 Eigentlich Rām Mohan Rāy, 1772-1833; er setzte sich für die Überwindung von Kastenwesen, Kinderheirat, Aberglauben u. a. ein.

189 Kulke/Rothermund: 347.

Ergebnis jenes Prozesses sind, in dem westliche Orientalisten ihr Wissen über indische Religion und Philosophie nach Südasien re-importierten.¹⁹⁰

Vivekananda (1863-1902), der mit seiner Rede vor dem Weltparlament der Religionen in Chicago 1893 eine Welle internationaler Begeisterung für hinduistische Philosophie auslöst, begründet eine weitere Hindu-Reformbewegung, die Rāmākṛishṇa Mission. Ähnlich den anderen Begründern reformhinduistischer Bewegungen ist auch Vivekananda mit westlicher Philosophie vertraut. Der Historiker Harald Fischer-Tiné bezeichnet seine Lehre als „exporttaugliche[s] Hinduismus-Destillat“ und erläutert die internationale Ausbreitung der Rāmākṛishṇa Mission wie folgt:

[Vivekananda] vereinnahmte die Theorien westlicher Orientalisten ebenso wie ausgewählte Elemente der brahmanischen Tradition, um ein spirituelles Indien als Gegenentwurf zu einem abgewirtschafteten, materialistischen Europa zu konstruieren. In Europa und den USA feierte er mit seiner Botschaft, die den Nerv zeitgenössischer Zivilisationskritik traf, große Erfolge.¹⁹¹

Scharfe macht darauf aufmerksam, dass Vivekananda in seiner Erklärung, Bildung sei die Manifestation einer bereits im Menschen existierenden Perfektion, an Ideen des 18. Jahrhunderts in Europa anknüpfe.¹⁹² Auch in Indien ist der als Swami¹⁹³ bezeichnete Vivekananda erfolgreich und wird dort bis heute von vielen als Heiliger verehrt.

Insgesamt ist um und nach 1900 eine Vielzahl an Gurus und Babas¹⁹⁴ aktiv, die mit synkretistischen und reformhinduistischen Lehren nicht selten eine große Zahl von Anhängern um sich scharen. Oft geht deren Wirken einher mit sozialem Engagement, also beispielsweise der Einrichtung von Schulen und Hospitälern oder der Wohltätigkeit für Arme. Ihre religiösen Angebote bieten Antworten hinsichtlich des Umgangs mit Veränderungen im Zuge der Moderne, die auch in Indien spürbar ist. Nicht zuletzt muss auf den enormen Einfluss der Theosophischen Gesellschaft auf dem Subkontinent verwiesen werden. Deren Vorsitzende Annie Besant setzt sich für die indische Unabhängigkeit ein und betrachtet Bildung als wichtiges Werkzeug dafür. Ähnlich anderen reformhinduistischen Akteuren verbindet sie religiöse Erneuerung mit sozialen Reformen und politischen Forderungen.

Weite Teile der Bevölkerung Indiens, von der britischen Kolonialmacht wirtschaftlich stark ausgebeutet, sind extremer Armut ausgesetzt. Die große Mehrheit der Menschen, Handwerker und Bauern, lebt um 1900 jenseits der Städte, teils unter feudalen Bedingungen. Aber auch die Stadtbewohner, zu nicht geringen Teilen Industriearbeiter und Tagelöhner, leben in oft ärmlichen Umständen. Wiederholt sterben Tausende in Hungersnöten. Die von den Briten angeschobene Modernisierung – wie beispielsweise der Ausbau des Eisenbahnnetzes, der Straßen oder des Kommunikationswesens – geht an der Masse der nur geringfügig alphabetisierten Bevölkerung vorbei. Darüber hinaus kommt es wiederholt zu tödlich endenden

190 Vgl. R. King, *Orientalism and Religion*, London 1999.

191 Fischer-Tiné, *Deep Occidentalism*, in: *Journal of Modern European History* 4 (2006): 201.

192 Vgl. H. Scharfe, *Education in Ancient India*, Leiden 2002: 68f.

193 Swami (Sanskrit/Hindi) heißt etwa „gelehrter Meister“ und wird in der Regel den Namen von hochgeachteten religiösen Männern vorangestellt.

194 Beispielhaft seien hier genannt Sai Baba aus Shirdi (1838 bzw. 1856-1918), Sri Aurobindo (1872-1950), Rāmānā Maharshi (1879-1950), Paramahansa Yogananda (1893-1952) oder Meher Baba (1894-1969). Einige dieser Heiligen reisen in den 1920er und 30er Jahren mehrfach nach Nordamerika oder Europa, um auch dort ihre Lehren zu verbreiten; teilweise erleben sie ab den späten 1960er Jahren erneut eine starke Nachfrage im Westen. Als christlichen Sadhu bezeichnet sich der heute in Vergessenheit geratene Sundar Singh (1888-1929[?]), dessen Schriften auch in Europa seinerzeit äußerst populär sind.

Rivalitäten zwischen Hindus und Muslimen, die in letzter Konsequenz die Teilung Indiens 1947 nach sich ziehen.

Das Schulwesen im spätkolonialen Indien kann als äußerst heterogen beschrieben werden. Von elitären, von den Briten oder christlichen Missionaren¹⁹⁵ betriebenen Instituten, über reformerische, oft in nationalistischen Zusammenhängen gegründete Einrichtungen bis hin zur mittellosen Dorfschule existiert eine große Spannweite an Orten für Bildung. Grundsätzlich jedoch ist Bildung Mangelware: Am Ende des 19. Jahrhunderts ist gerade ein Prozent der indischen Bevölkerung alphabetisiert.¹⁹⁶ Ein Verständnis für die Situation des Bildungswesens im kolonialen Indien lässt sich ohne Thomas B. Macaulays „Minute on Education“ von 1835 nicht erlangen.¹⁹⁷ Vor dessen Erscheinen finden die Kolonialherren lange zu keiner gemeinsamen Position, wie Bildung in Indien zu erfolgen habe: Orientalisten sprechen sich für Unterricht in indischen Sprachen aus, wohingegen Vertreter utilitaristischer Ansichten meinen, dass alleinig britische Bildung in englischer Sprache Indien zu einem zivilisierten Land machen könne. Mit seiner Notiz entscheidet Macaulay diese Unstimmigkeit zugunsten der Utilitaristen.¹⁹⁸ Zentral ist dabei Macaulays Argument gegen ein Bildungssystem, das die Masse der indischen Bevölkerung erreicht; vielmehr optiert er für die Ausbildung einer anglierten Elite, die die britische Kolonialregierung nicht nur akzeptieren, sondern auch unterstützen sollte.

I feel [...] that it is impossible for us, with our limited means, to attempt to educate the body of the people. We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern, – a class of persons Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect.¹⁹⁹

Macaulay, der die Literatur in den indischen Sprachen darüber hinaus für vollkommen wertlos hält,²⁰⁰ erkennt, welches Potenzial hinsichtlich Machtausübung in der Kontrolle des Bildungssystems liegt und ist offenbar bereit, es im Sinne der Kolonialregierung auszunutzen. Wenngleich bereits in den 1840ern eine gemäßigte Politik praktiziert wird, so gilt die von den Briten gezeigte Geringschätzung indischer Traditionen als einer der Gründe für die er-

195 In der 1813 erneuerten königlichen Charta wird auf Betreiben evangelikaler Reformer die Erlaubnis erteilt, im Territorium der East India Company missionarisch tätig zu werden.

196 Vgl. Mann, *Geschichte Indiens*: 410; zur Analphabetenrate in Indien während der Kolonialzeit liegen unterschiedliche Zahlen vor: Lütt spricht von einer 1901 zu 5,4 % alphabetisierten Bevölkerung, wobei die Analphabetinnenrate 99,3 % beträgt; bis zum Ende der Kolonialzeit verdreifacht sich seinen Angaben zufolge die Alphabetisierungsrate Indiens zwar, liegt dabei jedoch nur bei etwa 16 %, vgl. J. Lütt, *Das moderne Indien*, München 2012: 187.

197 T. Macaulay, *Minute on Education*, in: H. Sharp/J. Richey, *Selections from educational records*, Delhi 1965: 107-117; diese Schrift ist Grundlage für den English Education Act, der im selben Jahr vom Council of India beschlossen wurde. Ausschlaggebend ist zudem der Beschluss William Benticks, damaliger Generalgouverneur in Britisch Indien, die Verwendung jener finanziellen Mittel zu überprüfen, die die Ostindienkompanie verpflichtet ist für Bildung auf dem Subkontinent auszugeben. T. B. Macaulay (1800-1859), Literat und Historiker, ist in der britischen Kolonialverwaltung tätig und sitzt der Rechtskommission vor, die in den 1830er Jahren grundlegende Rechtsreformen in Indien diskutiert.

198 Zastoupil macht darauf aufmerksam, dass sich nicht nur Macaulay, sondern auch andere britische Bildungsreformer im kolonialen Indien ihre machtorientierte Bildungspolitik „von bildungspolitischen Bestrebungen und Zielsetzungen der [indischen] Eliten inspirieren ließen“, L. Zastoupil, *Englische Erziehung und indische Modernität*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28, 2002: 31.

199 Macaulay: 115f.

200 Vgl. ebd.

wähnte Rückbesinnung auf sie. Im Zuge der Verfassungsreform 1920 überlassen die Briten die Bildungspolitik den auf Provinzebene bestehenden Ministerien, wo in erster Linie Inder arbeiten. In der Folge kommt es vermehrt zu Gründungen nationaler Bildungseinrichtungen, die Hybride aus Versatzstücken britischer Public Schools und indischer Pathshalas sind.²⁰¹

Als eine der frühesten reformorientierten Bildungseinrichtungen Indiens nennt Fischer-Tiné das 1875 gegründete und auf muslimische Initiative zurückgehende Anglo-Oriental College in Aligarh. Dieses ist primär von islamischen Modernisten frequentiert und als Alternative zu britischen Colleges vom muslimischen Reformers Sayyid Ahmad Khan gegründet worden.²⁰² Ebenfalls als anti-koloniale Bildungseinrichtung ist das Seminar in Deoband einzuordnen, das sich eher an traditionsorientierte Muslime richtet.²⁰³ Im hinduistischen Spektrum, wozu Fischer-Tiné auch Tagores Schule in Shantiniketan zählt, gibt es beispielsweise das 1898 von der Theosophischen Gesellschaft gegründete Central Hindu College im heutigen Vārāṇasī.²⁰⁴ Ausführlich beschäftigt sich Fischer-Tiné mit dem Gurukul in Kangri und ähnlichen vom Ārya Samāj gegründeten Schulen. Dabei kann er zeigen, dass diese auch als „Waldschulen“ bezeichneten Einrichtungen, die sich auf eine vermeintlich Jahrtausende alte, hinduistische Tradition berufen, viel publizistische Aufmerksamkeit auf sich ziehen und als Trendsetter für die in den 1920er Jahren einsetzende Welle von unabhängigen Schulgründungen unter dem Schlagwort „National Education“ gelten.²⁰⁵ Eine der in diesem nationalen Zusammenhang entstandenen Schulen ist die Modern School in Delhi.²⁰⁶

Die nationalen Bewegungen Indiens, aus denen die zur New Education gezählten Schulen oft hervorgehen, bedürfen für ihre Positionen einer deutlichen Abgrenzung von westlichen Ideen, so Scharfe.²⁰⁷ Er argumentiert, dass bei der Erforschung von Bildung und Erziehung des vorkolonialen Indiens aufgrund der kolonialen Unterdrückung und des daraus resultierenden Verlangens nach Unabhängigkeit übertriebene Thesen einer glorreichen Vergangenheit aufgestellt werden. Behauptungen, alle Menschen im vorkolonialen Indien wären gebildet und die damalige Schulpflicht flächendeckend gewesen, oder es habe eine allumfassende Alphabetisierung bestanden, sind auf den verengten, brahmanischen Blick der entsprechenden Autoren zurück zu führen. Viel wahrscheinlicher ist, dass gerade weniger privilegierte Schichten, insbesondere jenseits der städtischen Milieus, überhaupt keinen Zugang zu Bildung gehabt haben, wie Scharfe meint. Ein weiterer Grund für idealisierende Darstellungen ist, dass man sich in Indien vom modernen Westen absetzen möchte, dessen Methoden geringgeschätzt und eigene Stärken betont. So kritisiert Tagore die „Stubengelehrsamkeit“ des Westens, denn sie sei verantwortlich für den dort typischen „Weltüberdruß“. Gandhis Schulkonzept wird dafür gerühmt, besonderen Wert auf das Erlernen von handwerklichen Fähigkeiten zu legen

201 Vgl. Mann, *Geschichte Indiens*: 410f; als Pathshalas werden indische Dorfschulen bezeichnet, die rudimentäre Bildung vermitteln.

202 Vgl. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation*, Heidelberg 2003: 13; mehr Informationen zu S. A. Khan und dem Aligarh-College siehe u. a. M. S. Moritz, *Sir Sayyid Ahmad Khan*, 2006; sie erwähnt, dass während der 1930er Jahre mehrere deutsch-jüdische Wissenschaftler dort lehren, u. a. der Mathematiker André Weil (1906-1998) oder der Physiker Rudolf Samuel (1897-1949), den Ingeborg Badenhausen während ihrer Zeit in Indien kennenlernt.

203 Die Politisierung setzt erst in der zweiten und dritten Generation nach der Gründung ein, mittlerweile gilt Deoband, gegründet 1867, als eine Kadenschmiede der Taliban, vgl. T. K. Gugler, *Die Dār-al-‘ulūm Deoband*, 2008.

204 Vgl. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 13.

205 Ebd.: 15.

206 An der Modern School gibt es auch eine Boy-Scout Gruppe.

207 Vgl. Scharfe: 65ff.

– diese würden effektiver auf das Leben vorbereiten und einen besseren Charakter formen als „Buch-Lernen“. ²⁰⁸ Scharfe kritisiert diese traditionalistische Perspektive als hinderlich für eine wirkliche Modernisierung von Bildung in Indien, denn „traditionalist training discouraged investigation, strengthened dogmatism and projected an erroneous image of an India unchanged through the ages.“ ²⁰⁹

Fischer-Tiné erkennt in den Reformschulgründungen Indiens emanzipative Projekte und verortet sie zu großen Teilen in antikolonialen Kontexten. Viele Gegner der britischen Kolonialherrschaft glauben, ein alternatives, auf indigenen Traditionen basierendes Bildungssystem sei fähig „den Prozess einer geistigen Dekolonisation zu befördern und das in Frage gestellte Selbstwertgefühl wiederherzustellen.“ ²¹⁰ Auch die ab 1902 im Umfeld des Ārya Samāj gegründeten Gurukul-Schulen lehnen das von den Briten installierte Schulsystem ab und sehen unter anderem im gemeinschaftlichen Leben von Schülern und Lehrern in möglichst naturnaher Umgebung ein wirksames Gegenprogramm. ²¹¹ Fischer-Tiné kann zeigen, dass in den nationalhinduistischen Gurukuls orientalistische Zuschreibungen der Briten für die Konstruktion eines erstrebenswerten indischen Selbstbildes übernommen werden, welches mithilfe der Erziehung im Gurukul realisiert werden solle. ²¹² Die Übernahme solcher Zuschreibungen wird als Selbstorientalisierung bezeichnet. ²¹³ Die ebenfalls 1902 von Tagore gegründeten Schule in Shantiniketan weist ähnliche Merkmale auf; hinzu kommen dort Elemente einer Schüler selbstverwaltung und die besondere Förderung von musischer Erziehung. Die von Tagore verfochtene, möglichst zwanglose Erziehung sowie sein Bild vom Kind unterscheiden Shantiniketan von den Gurukuls. Gemein ist beiden Einrichtungen jedoch die Verankerung einer mehr oder weniger spezifischen und reformhinduistischen Religiosität und das hohe Interesse der Öffentlichkeit, das sich in der Berichterstattung der Printmedien niederschlägt. ²¹⁴ Deutlich ist in beiden Fällen, wie orientalisierende Indienbilder über eine westlich gebildete Schicht von Inderinnen und Indern auf den Subkontinent zurückkehren und dort zum Entwurf einer nationalen Identität genutzt werden, mit der man sich von den westlichen Kolonisatoren distanzieren kann.

Üblicherweise wird Mohandas Karamchand Gandhi ²¹⁵ zur indischen New Education gezählt. Zwar gründet und betreibt er schon während seiner Jahre in Südafrika eine Schule in der dortigen Tolstoy Farm mit, auch in seinem in den späten 1910er Jahren gegründeten Satyagraha Ashram im Gujarat betreibt er ab 1917 eine Schule. Ausführlich und konzeptionell äußert sich Gandhi jedoch erst in dem von ihm mit entwickelten Wardha Scheme

208 Vgl. ebd.

209 Ebd.: 68f.

210 Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 8; weiter: „Versuche, den Herausforderungen der kolonialen Situation durch die Schaffung von Kontinuität mit den eigenen Traditionen reklamierenden Bildungseinrichtungen zu begegnen [...] gehören weltweit zu den offenbar unausweichlichen Produkten des Phänomens Kolonialismus“, ebd.

211 Vgl. ebd.: 6 & 75.

212 Vgl. Fischer-Tiné, *National Education, Pulp Fiction and the Contradictions of Colonialism*, in Mann/Fischer-Tiné (Hrsg.), *Colonialism as Civilizing Mission*, London 2004: 230f; mehr dazu in Kapitel V, 2 im Abschnitt zu Ingeborg Badenhausen.

213 Mit diesem Begriff soll keineswegs suggeriert werden, dass auf Seiten der Inder eine „Mitschuld“ am kolonialen Regime bestünde. Vielmehr soll er verdeutlichen, dass Inderinnen und Inder als Akteure im kolonialen Gefüge auftreten.

214 Vgl. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 15.

215 M. K. Gandhi (1869-1948), auch Mahatma genannt, indischer Unabhängigkeitskämpfer und Politiker.

1937 zu pädagogischen Fragen, etwa zeitgleich entwickelt er das Konzept *Nai Talim*.²¹⁶ Gandhis Überlegungen zu Erziehung und Bildung stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit seinem politischen Engagement für die Unabhängigkeit Indiens, die er auf dem Weg der Herstellung einer nationalen Einheit des Landes erreichen will.²¹⁷ Gandhi setzt dafür einerseits auf die Rückbesinnung auf indisches Handwerk, vor allem auf das Spinnen. Dementsprechend sieht er im Lehren handwerklicher Fähigkeiten die Kernaufgabe der Schule; sowohl Mathematik als auch Lesen und Schreiben, Geschichte oder Geografie würden die Kinder in diesem Prozess automatisch lernen.²¹⁸ Andererseits zieht Gandhi religiöse Texte als legitimierende Referenzen für seine Aktivitäten heran, unter anderem die „*Bhagavad Gītā*“. Auch er ist von theosophischen Lesarten religiöser indischer Texte beeinflusst und reproduziert westlich-orientalisierte Indienbilder, mithilfe derer er Visionen einer geeinten indischen Nation entwirft.²¹⁹ Für Gandhis Vorstellungen über Erziehung bedeuten die Referenzen zur „*Bhagavad Gītā*“ und anderen religiösen Schriften, dass er sie mit enorm hohen moralischen und sittlichen Ansprüchen auflädt, denen er selbst schwerlich gerecht werden kann.²²⁰ Er knüpft seine Hoffnungen auf gesellschaftliche Erneuerung, in diesem Fall die indische Unabhängigkeit und sozialen Ausgleich, an eine reformierte und religiös aufgeladene Pädagogik. Gleichwohl Gandhis Aktivitäten auf die Emanzipation Indiens von den westlichen Kolonisatoren und ihren Wertevorstellungen abzielen und er sich dezidiert von westlichen Denktraditionen distanziert, ist er von Pestalozzi, Tolstoi und Dewey beeinflusst.²²¹ Die New Education Fellowship zeigt Interesse für sein Denken und seine Pädagogik, Gandhi selbst tritt dort nicht in Erscheinung.²²²

216 Vgl. Holzwarth, *Gandhi and Nai Talim*, Berlin 2015: 99ff & 109ff; *Nai Talim* bedeutet etwa „grundlegende Bildung“; weitere mit diesem Konzept verbundene Ziele sind die Einführung von Koedukation, das Unterrichten in den jeweiligen indischen Muttersprachen, die flächendeckende Etablierung von Dorfschulen sowie die Überwindung von Analphabetismus, vgl. Hindustani Talimi Sangh, *Basic National Education*, Segaon 1938: 3 & 19ff; ausführliche Darstellungen zur Pädagogik Gandhis in Holzwarth, *Gandhi and Nai Talim*.

217 Indien ist nicht zuletzt aufgrund der nach dem Motto „divide and rule“ funktionierenden britischen Kolonialherrschaft mehrfach gespalten, wesentlich in Bezug auf die verschiedenen Religionsgruppen, aber auch durch Kastensegregation oder soziale Ungleichheit.

218 Vgl. M. K. Gandhi, *Criticism Answered*, in *Collected Works*, Vol. 72, Delhi 1999 [1937]; dieser Artikel wird von der Pädagogin und späteren Leiterin von Gandhis Basic Education Programme in Sevagram, Marjori Sykes, als initialer Text Gandhis zur „Basic Education“ bezeichnet, vgl. M. Sykes, *The Story of Nai Talim*, [1988]. Gandhi fordert eine grundlegende Erneuerung der schulischen Arbeit: „By education I mean an all-round drawing out of the best in child and man – body, mind and spirit. Literacy is not the end of education nor even the beginning. It is only one of the means by which man and woman can be educated. Literacy in itself is no education. I would therefore begin the child's education by teaching it a useful handicraft and enabling it to produce from the moment it begins its training. Thus every school can be made self-supporting, the condition being that the State takes over the manufactures of these schools. I hold that the highest development of the mind and the soul is possible under such a system of education. Only every handicraft has to be taught not merely mechanically as is done today, but scientific i. e. the child should know the why and wherefore of every process“, Gandhi, *Criticism Answered*: 79.

219 Vgl. M. Bergunder, Gandhi, Esoterik und das Christentum, in H. Obst et.al. (Hrsg.), *Esoterik und Christentum*, Leipzig 2005: 11f.

220 Eine kritische Auseinandersetzung mit Gandhis „Gewaltlosigkeit“ liegt vor von D. Losurdo, *Gewaltlosigkeit*, Hamburg 2015.

221 Vgl. K. Kumar, Mohandas Karamchand Gandhi, in: *Prospects: the quarterly review of comparative education* 23, 1993: 507.

222 Führende Mitglieder der NEF, u. a. P. Bovet, besuchen 1937 Indien; besonderes Interesse hegen sie für Gandhis Wardha Scheme, vgl. Boyd/Rawson: 111; ob sie Gandhi begegnen, ist unklar.

Zakir Husain, späterer Präsident Indiens, arbeitet eng mit Gandhi zusammen und unterstützt den Unabhängigkeitskampf.²²³ Als Mitbegründer und langjähriger Rektor der muslimischen Bildungseinrichtung Jamia Millia Islamia in Delhi sowie als Präsident des Komitees, das den Bericht über „Basic National Education“ verfasst, prägt und reformiert er die indische Bildungslandschaft wesentlich.²²⁴ Husain kommt 1922 nach Deutschland und promoviert an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität in den Wirtschaftswissenschaften.²²⁵ Nebenbei hört er Vorlesungen von Eduard Spranger, besucht reformpädagogische Einrichtungen, hat Kontakt zu Alfred Ehrentreich, C. H. Becker sowie anderen reformpädagogischen Akteuren. Er selbst betont wiederholt den enormen Einfluss Georg Kerschensteiners auf sein Denken und Handeln an der Jamia.²²⁶ Ähnlich Gandhi erhofft sich Husain von einer reformierten Erziehung eine nationale Renaissance und legt großen Wert auf den Erwerb handwerklicher Fähigkeiten.²²⁷ Husain gilt als diszipliniert und anspruchsvoll. Sein Weggefährte Mohammad Mujeeb berichtet davon, dass die Umsetzung verschiedener reformpädagogischer Methoden an der Jamia am mangelnden Interesse der Lehrkräfte sowie an Husains hohen Ansprüchen scheitert.²²⁸

Indische Reformer sind in der New Education Fellowship und ihren internationalen Konferenzen seit 1921 vertreten. Nach 1925 werden indische und ceylonesishe Sektionen gegründet, und spätestens ab 1932 sogar Gruppen für einzelne indischen Provinzen, die sich schließlich zur All-India Federation zusammenschließen. Die erste All-India Conference der New Education Fellowship findet im Dezember 1935 in Nagpur statt. Dort wird Rabin-dranath Tagore zum Präsidenten und Sarvepalli Radhakrishnan zum Vizepräsidenten der All-India Section gewählt. Bengalische Aktivisten richten 1936 eine separate Sektion ein; zur Inauguration im heutigen Kolkata soll eine riesige Zuhörerschaft erschienen sein. Zentrale Forderung dort ist die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht.²²⁹

Bis heute werden die bekannteren der damaligen Schulreformer Indiens als nationale Helden verehrt. Auf dem Subkontinent dominiert eine hagiografisch anmutende Literatur über sie und die von ihnen gegründeten Einrichtungen, kritische Stimmen sind selten. Im Fall von Tagore und Gandhi liegt das sicher an ihren für die Staatsgründung bedeutenden Rollen, für Husain dürfte seine spätere Präsidentschaft ausschlaggebend gewesen sein. So scheint die New Education in Indien einer gewissen (Selbst-) Mythisierung erlegen zu sein. Die Einordnung reformorientierter Bildungseinrichtungen des späten Kolonialen Indiens in sowohl

223 Z. Hussain (1897-1969), indischer Bildungsreformer und Politiker, Präsident Indiens von 1967 bis zu seinem Tod, mehr über Hussain in J. Oesterheld, Zakir Husain, in: Heidrich/Liebau (Hrsg.): *Akteure des Wandels*, Berlin 2001 & ders., Zakir Husain und Deutschland, in: Bentzin (Hrsg.): *Zwischen Orient und Okzident*, Freiburg 2010.

224 Vgl. Hindustani Talimi Sangh.

225 Husain hat einen Hang Deutschland zu idealisieren, mehrfach äußert er sich lobend über alles Deutsche und erwähnt, dass sich die Deutschen sehr für Indien interessierten, vgl. M. Mujeeb, *Oral History Transcript*, 1970: [25] & [29], NMLM Delhi, Oral History Section No. 407; Husain bezeichnet Deutschland als das Indien Europas, vgl. Z. Faruqi, Dr. Zakir Husain, Delhi 1999: 90; schon 1898 bezeichnet der Theosoph W. Hübbe-Schleiden die Deutschen als die Hindus des Westens, vgl. P. Myers, *German visions of India*, Basingstoke 2013: 165.

226 Vgl. u. a. Z. Husain, *Educational Reconstruction in India*, Delhi 1959: 49.

227 Vgl. Narayan, R. K., Preface, in S. S. Hameed (Hrsg.), Zakir Husain, *Teacher who became President*, New Delhi, 2000: vii.

228 Vgl. Mujeeb, Dr. Zakir Husain, [Delhi] 1997: 99.

229 Vgl. Boyd/Rawson: 81 & 101f.

globale wie auch nationale Zusammenhänge liegt lediglich ansatzweise bei Fischer-Tiné²³⁰ vor, eine umfassende Studie steht noch aus. Anhand der gesichteten Literatur fällt auf, dass New Education in Indien konzeptionell häufig ebenso vage und heterogen ist wie die deutsche Reformpädagogik. Einig sind sich die indischen Akteure hauptsächlich in ihren antikolonialen Ressentiments, in ihren Bemühungen um Emanzipation von westlichen Einflüssen und die Schaffung einer indischen nationalen Identität. Entwürfe einer solchen Identität fallen zwar unterschiedlich aus, orientalisierte Imaginationen Indiens beziehungsweise indologisches Wissen aus Europa beeinflussen diese jedoch maßgeblich. Das darin enthaltene zivilisationskritische Denken der Romantik zeigt sich zweifach: Zum einen im Rückgriff auf eine idealisierte Nationalgeschichte sowie eine darin verortete, als essenziell angenommene religiöse Tradition Indiens, zum anderen in der Abwehr der durch die Briten symbolisierten Moderne. Der Diskurs der Dichotomie von Ost und West wird dabei insofern zementiert, als dass man Indien all jene ersehnten ursprünglich-paradiesischen Merkmale zuschreibt, die dem vermeintlich aufgrund von Materialismus und Rationalisierung degenerierten Europa fehlen. Zastoupil schlussfolgert, dass „[...] das Bild Indiens als [...] traditionaler Gesellschaft [...] ein Konstrukt der Modernität in kolonialer Einkleidung“²³¹ sei. Für deutsche Akteure aus Jugendbewegung und Reformpädagogik enthält dieses Indienbild ein gewisses Identifikationspotenzial.

Schlaglicht: Rabindranath Tagore in Deutschland

Rabindranath Tagore (1861-1941) ist für die indische Moderne von nicht zu überschätzender Bedeutung. Er engagiert sich im hindureformerischen Brahmo Samāj, ist als Dichter bis heute stilbildend für indische Lyrik und gewinnt 1913 für seine Gedichtsammlung „Gitanjali“ den Literaturnobelpreis – als erster Nicht-Europäer überhaupt. Seine Lieder sind bis heute extrem populär und mit seinen Gemälden verändert er traditionelle Vorstellungen von Maleerei grundlegend, er gilt heute als Begründer der modernen indischen Kunst.²³² Die von ihm aufgebaute Schule in Shantiniketan existiert heute als verstaatlichte Institution mit internationalem Ruf. In den 1920er und 30er Jahren ist Tagore auf vielfältige Weise mit der internationalen New Education verbunden und hinterlässt auch in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung starken Eindruck.²³³ Im Folgenden wird zunächst Tagores Pädagogik knapp umrissen, um anschließend das Ausmaß der Popularität des „Dichter-Pädagogen“ in reformpädagogischen sowie jugendbewegten Debatten zu skizzieren.

Tagores Pädagogik bildet kein in sich geschlossenes System. Muttersprachlicher Unterricht und Mädchenbildung gehören zu seinen pädagogischen Grundsätzen. Zwang und Strafe als erzieherische Mittel lehnt er ab, vielmehr sollen Kinder Verantwortung lernen, indem sie an der Organisation der schulischen Abläufe beteiligt werden. Er distanziert sich ausdrücklich vom westlichen Schulmodell, bemüht sich um die Wiederbelebung traditioneller indischer

230 Vgl. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 8ff.

231 Zastoupil: 5.

232 Vgl. J. Ströter-Bender, *Zeitgenössische Kunst der „Dritten Welt“*, Köln 1991: 208.

233 Überblicksdarstellungen zur Rezeption Tagores in Deutschland der 1920er Jahre siehe M. Kämpchen, *Rabindranāth Tagore und Deutschland*, Marbach 2011 oder die unveröffentlichte Magisterarbeit von R. Panesar, *Der Hunger nach dem Heiland*, Universität Hamburg, 1997, mit frdl. Genehmigung der Autorin genutzt. Darüber hinaus existieren Unmengen an Literatur über Tagore; empfehlenswert sind die Arbeiten von Uma Dasgupta, z. B. *Rabindranath Tagore, A Biography*, New Delhi 2004.

Lehr-Lern-Formen und verknüpft auf diese Weise Pädagogik mit seinem Streben nach einer besseren Welt und einem unabhängigen Indien.²³⁴

Neben der im Brahmo Samāj gepflegten Weltanschauung speisen sich Tagores pädagogische Ideen aus mehreren Quellen.²³⁵ Inspiriert wird er durch seine Kontakte mit anderen reformorientierten Schulen, vor allem durch seine engen Kontakte zur Theosophischen Gesellschaft, zu den Gurukuls des Ārya Samāj und zu den Einrichtungen der Ramakrishna Mission. Die in letzterer tätige Sister Nivedita beeinflusst Tagore besonders. Die geborene Engländerin ist mit den Methoden Fröbels und Pestalozzis vertraut und setzt sie in Indien ein. Grundlegend in Tagores Pädagogik ist sein Bild vom Kind: Ähnlich reformpädagogischer Strömungen in Westeuropa sieht Tagore im Kind schöpferische Kräfte am Werk, denen mithilfe einer reformierten Erziehung ermöglicht werden soll sich zu entfalten, und zwar in einer harmonischen, möglichst naturnahen Umgebung.²³⁶ Lyrisch verarbeitet er das im Gedicht „Der zunehmende Mond“, einer religiös überhöhten Beschreibung der Mutter-Kind-Beziehung, in der das Kind zum Träger einer göttlichen Botschaft wird.

Mit dem Erhalt des Nobelpreises wird Tagore schlagartig sehr bekannt, in Deutschland verkaufen sich seine bei Kurt Wolff verlegten Bücher grandios. Er besucht Deutschland drei Mal; während seines ersten Besuchs 1921 wird Tagore zum Ereignis in der jungen Weimarer Republik.²³⁷ Anlässlich seiner Vorträge an deutschen Universitäten kommt es zu tumultartigen Zuständen, Zuhörende erleiden in den häufig komplett überfüllten Sälen hysterische Zusammenbrüche und Ohnmachtsanfälle. Vor dem Hintergrund des allgemeinen Krisenempfindens sehen viele Deutsche in Tagore einen „Messias“.²³⁸ In der Darmstädter Schule der Weisheit, wohin er von Hermann Keyserling eingeladen wird, sitzt er täglich vor einem großen Publikum und beantwortet Fragen wie beispielsweise nach der Zukunft der Zivilisation oder nach Lösungen für das Problem der Überbevölkerung.²³⁹ Eine Flut von Publikationen – Bücher, Zeitungsartikel, Karikaturen etc. – über Tagore ergießt sich damals in den deutschsprachigen Raum. Im Gegensatz zum frankophonen Europa, in dem sich lediglich einige, meist progressiv-liberale Intellektuelle auf Tagore einlassen, wird der Dichter hier – auch in der Jugendbewegung – zu einer „Mode“.²⁴⁰

Sowohl Tagores Auftreten als auch seine Botschaft entsprechen idealisierten und romantischen Imaginationen Indiens. Er reist in einem bodenlangen Gewand, charakteristisch sind zudem der weiße Bart und das wallende Haupthaar – Tagore erscheint den Menschen wie ein Weiser aus dem Morgenland. In seinem mehrfach gehaltenen Vortrag „Die Religion des Waldes“ tritt er als Botschafter des Ostens auf und wirbt für eine Synthese zwischen Ost und

234 Vgl. K. M. O'Connel, Tagore on Education, in: ASIATIC 4, 2010: 65ff.

235 Sofern nicht anders verzeichnet, vgl. für alle folgenden Informationen zur Pädagogik Tagores C. Kupfer, Bildung zum Weltmenschen, Bielefeld 2014: 55ff.

236 Vgl. ebd.

237 Vgl. Panesar, Der Hunger nach dem Heiland: 46; 1926 ist das öffentliche Interesse an Tagore bereits geringer, 1930 kommt Tagore in erster Linie als Maler nach Deutschland, um seine Zeichnungen auszustellen; vgl. Panesar, Hunger nach dem Heiland: 55ff & 62ff.

238 Kämpchen, Rabīndranāth Tagore: 86.

239 Vgl. Panesar, Der Hunger nach dem Heiland: 50f.

240 Ebd.: 53.

West.²⁴¹ Der Westen könne in Sachen Friedfertigkeit und meditativer Selbsterkenntnis von Indien, das stets nach Harmonie gestrebt habe, lernen.²⁴² Panesar konstatiert:

Tagore hatte ein idealisiertes, zum Teil aus Stereotypen bestehendes europäisches Bild seines Kulturkreises übernommen. Auch er selbst trug zur Konstruktion des Mythos vom idealistischen, spirituellen Osten bei [...].²⁴³

Die deutsche Indienbegeisterung der 1920er Jahre ist zu großen Teilen eine Tagore-Begeisterung, das gilt auch für Reformpädagogik und Jugendbewegung: In allen größeren jugendbewegten und reformpädagogischen Periodika erscheinen Artikel über Tagore, der dort ab 1919 zu einem prophetischen Erzieher und Retter stilisiert wird. Texte Tagores werden in speziellen Heftchen²⁴⁴ publiziert, Paul Natorp und Martin Buber treffen Tagore und veröffentlichen anschließend Eindrücke von der Begegnung; Gustav Wyneken vergleicht die Schulgemeinde Wickersdorf mit Shantiniketan, Wilkers Lindenhof wird mit Tagores Schule verglichen.²⁴⁵ In der Zeitschrift des Hamburger Wendekreises wird Tagores Text „Die Jugendrepublik“²⁴⁶ abgedruckt, die Zeitschrift *Junge Menschen* erscheint 1920 in einer dem Dichter gewidmeten Ausgabe. Erich Lüth, Herausgeber dieser Sondernummer, beschreibt Tagore als Heilsbringer, mit dessen Hilfe man die „dieinfältige Weisheit des Kindes“²⁴⁷ zurückerlangen könne. Über Shantiniketan heißt es:

Die Jungen werden hier nach indischer Art erzogen; sie sollen vor dem Schicksale bewahrt werden, zu »Weltlingen« gemacht zu werden. In dieser Schule stützt sich Indien auf sich selbst. Und dabei kommt es völlig ungehindert zum Ausdruck. [...] »Sie [die englische Regierung, E.H.] wollten meine Jungen zwingen, den ganzen Tag steif auf einer Bank zu sitzen«, sagte Tagore, »während ich es viel besser finde, daß sie unter Bäumen und auf Matten sitzen.«²⁴⁸

241 Vgl. ebd.: 28ff & 31ff; für Tagore, der sich auch für die indische Unabhängigkeit ausspricht, ist es eine Vorbedingung eben dafür, dass sich Inder und Briten auf Augenhöhe begegnen; die von Tagore angestrebte Annäherung der Sphären hat also auch eine politische Dimension.

242 Vgl. R. Tagore, Die Religion des Waldes, in: Pieczynska, Tagore als Erzieher, Erlenbach-Zürich [1923].

243 Panesar, Der Hunger nach dem Heiland: 33.

244 Zum Beispiel veröffentlicht der Dürerbund in der Reihe *Deutsche Jugendbücherei* mit Heft Nr. 323 drei Kurzgeschichten von Tagore: R. Tagore, Aus dem indischen Volksleben, Berlin & Leipzig, o. J.

245 Vgl. u. a. Schule und Beruf, in: *Junge Menschen* 1, 1920; Rudolf Steiner ist auch hier eine Ausnahme, er äußert Desinteresse, vgl. Kupfer: 58; mehr zu Buber in Kapitel IV, 1; mehr zu Natorp, Wyneken und Wilker in Kapitel V, 2.

246 Vgl. Die Jugendrepublik von Rabindranath Tagore, in: Die Wende 1, 1919; dieser Text erscheint wie die Urversion vieler folgender Zeitschriftenartikel über Tagore und seine Schule, denn er beinhaltet ein Vielzahl von Informationen, die später versatzstückartig auftauchen: Die Legende von der Gründung Shantiniketans als spirituellem Ort durch Tagores Vater Debendranath, der als Heiliger beschrieben wird; dieser folgen poetisierende Beschreibungen des Tagesablaufs in der Schule; begonnen und beendet werde ein jeder Tag mit religiösen Liedern, die jeweils vor Sonnenaufgang respektive nach Sonnenuntergang von umherwandernden Schülergruppen gesungen werden, für den Tagesverlauf werden innige Treffen der Schüler mit Tagore geschildert, der von allen geliebt werde, weitere Gebete und Andachten, Unterricht im Freien und unter Bäumen; es werden Tagores finanzielle Opfer für die Einrichtung erwähnt, das Engagement der Schüler in der Schulselbstverwaltung und ihr Einsatz bei der Weiterbildung von Bauern in der näheren Umgebung. „Die ganze Schulgemeinde lebt mit Indien und Indien in ihr“, heißt es, ebd.: 162. Als Quelle für den ursprünglich in der Zeitschrift *The World* auf Englisch publizierten Text dürfte wiederum Ernest Rhys' „Rabindranath Tagore, A Biographical Study“, New York, 1915, gedient haben.

247 E. Lüth, Tagore und wir, in *Junge Menschen* 1, 1920: 253.

248 Schule und Beruf: 256.

Tagore ist bemüht, eine seinem Bild vom Kind entsprechende Erziehung mit indischen Traditionen zu begründen. Seine Kritik setzt beim Materialismus der gegenwärtigen Moderne an: Dieser ließe das Kind vergessen, „dass Gottes ganze Schöpfung sein Erbe“ sei.²⁴⁹ Kinder litten, Jugendliche seien weltmüde. Gute Erziehung könne daher nur jenseits von Materialismus und korrupter Zivilisation stattfinden, wo Kinder „durch ihre Liebe zum Leben“ wirklich lernen würden. Die Überlieferungen von altindischen „Waldkolonien“ würden, obwohl diese keine Schulen im heutigen Sinn wären, von optimalen Bedingungen berichten: In diesen klosterähnlichen Stätten wären „im alten Indien Schule und Leben vereinigt“ gewesen. Was Tagore hier mit indischen Traditionen begründet, gehört in Deutschland 1921 zum pädagogischen Einmaleins vieler Landerziehungsheime. Insgesamt kann angenommen werden, dass Tagore der Wirkmacht westlicher Re-Importe von indischem Wissen erliegt; orientalisierte Vorstellungen indischer Tradition sowie die Dichotomie von Ost und West spielen – trotz seines Strebens nach Verständigung – in seinem Denken eine zentrale Rolle. Auch die von Tagore befürwortete Besinnung auf nationale Werte und die Rückerlangung eines nationalen Selbstbewusstseins durch eine reformierte (schulische) Erziehung findet im Nachkriegsdeutschland der 1920er Jahre viel Zustimmung. Tagore und Shantiniketan versinnbildlichten, wie Panesar pointiert feststellt, „die Illusion eines Heraustretens aus der bedrückenden europäischen Zivilisation [...] in eine scheinbar unmittelbare, freiere Natur.“²⁵⁰

Der Inder Tagore bietet sich perfekt als Projektionsfläche deutscher Nachkriegshoffnungen an. Als „ideale[r] Lehrer“²⁵¹ gepriesen, wird er zum Vorbild vieler in Jugendbewegung und Reformpädagogik. Seine eigene Position dazu ist widersprüchlich: Einerseits ist Tagore von der Massenhysterie in Deutschland 1921 irritiert.²⁵² Andererseits bezweifelt er seine bedeutende Rolle nicht, wie aus einem Brief an Paul Geheeb hervorgeht: „The only hope of saving civilization is through ‚enlightened‘ education, and organisations like [...] my Santiniketan have indeed a great role to play.“²⁵³

2.5 Orientalismus und Indienrezeption in Deutschland: Romantische Indomanie und geistiger Kolonialismus

Um 1900 sind Bilder des Orients im deutschen Alltag präsent: In jeder Kleinstadt gibt es einen Kolonialwarenladen, wo exotische Produkte in entsprechend gestalteten Verpackungen feilgeboten werden; die Hagenbeckschen Völkerschauen stellen seit Ende des 19. Jahrhunderts Angehörige ferner Völker in nachempfundenen „stammestypischen“ Dörfern aus und die Helden Karl Mays reiten für 30 Pfennige „Von Bagdad nach Stambul“ oder „Durch Wüste und Harem“. ²⁵⁴ Obwohl es andernorts in Europa ähnliche Erscheinungen gibt, scheint

249 Dieses und die drei folgenden Zitate: R. Tagore, *Meine Schule*, so zitiert in Pieczynska: 55ff, sie gibt als Quelle an: R. Tagore, *Persönlichkeit*, München 1921.

250 Panesar, *Der Hunger nach dem Heiland*: 83.

251 H. Duve, *Tagores Schule der Weisheit in Shantiniketan*, in: *Neue Bahnen* 1929: 303.

252 Vgl. C. F. Andrews, *Letters to a Friend*, in: S. K. Das (Hrsg.), *A Miscellany*, New Delhi 1996 [1928]: 306ff; auch Panesar, *Hunger nach dem Heiland*: 53.

253 Brief R. Tagores an P. Geheeb vom 8.8.1936; GAG I. A.; auch Geheebes Institut Monier spiele eine solche zukunftsweisende Rolle, wie Tagore versichert.

254 Vgl. Carl May's *Reiserothane*, Band 5, Lfg. 2, *Von Bagdad nach Stambul*, [1892/94] bzw. Carl May's *Reiserothane*, Band 1, Lfg. 5, *Durch Wüste und Harem*, 1892; 30 Pfennige kosten die bei Friedrich Ernst Fehsenfeld in Freiburg i. B. erschienenen Ausgaben.

in Deutschland eine höhere Affinität für fantastische und idealisierte Bilder des Orients²⁵⁵ zu bestehen als im Vergleich zu Frankreich oder Großbritannien, wo aufgrund kolonialer Interessen pragmatischere Perspektiven dominieren. Das gilt insbesondere für die Vorstellungen, die man sich in Deutschland von Indien macht, welche wesentlich auf die Zeit um 1800 zurückgehen. Im Folgenden wird die Genese der romantisch geprägten Indienbilder und deren Nutzung zu Beginn des 20. Jahrhunderts skizziert. Damit kann einerseits die Besonderheit der Vorstellungen von Indien gegenüber jenen von anderen Regionen des Orients verdeutlicht werden, und andererseits die besondere Empfänglichkeit des protestantisch geprägten Bürgertums für jene Imaginationen des Indischen. So wird anschaulich, wie diese Bilder Indiens, die durchaus Formen einer Modeerscheinung annehmen, in den zeitgenössischen Orientalismus-Diskurs eingehen. Der Fokus der folgenden Darstellungen richtet sich vor allem auf jene Bilder von und Diskurse über Indien, die in reformpädagogischen Zusammenhängen ab dem Ersten Weltkrieg aufgegriffen und teils weitergeschrieben werden sowie der Jugend zugänglich sind. Es soll zudem verdeutlicht werden, dass die Überzeugung von westlicher Überlegenheit nicht zwingend ressentimentgeladener Vorurteile bedarf; auch überidealisierte Klischees basieren auf Stereotypen und selektiver Wahrnehmung, mithilfe derer der Orient als das inferiore Andere dargestellt werden kann. Zudem soll in diesem Kapitel die deutsche Indienrezeption im Spannungsfeld von Orientalismus, Indophilie und Exotismus verortet werden. Anders als Said argumentiert, entfalten auch die in Deutschland gängigen orientalistischen Diskurse ihre Wirkmacht.²⁵⁶

Indien gilt im deutschsprachigen Raum bereits vor der Aufklärung als ein Land des Wunderbaren, der Mythen, Märchen und des Reichtums, gerade hinsichtlich Handelsgütern wie Gewürzen, Tee oder Seide, aber auch des Wunderlichen, wie etwa hundeköpfiger Menschen.²⁵⁷ Verfestigt haben sich viele, teils bis heute virulente Indienbilder erst um 1800. In der Epoche der Aufklärung werden erstmals deutsche, englische und französische Übersetzungen von antiken indischen Texten einem europäischen Publikum bekannt, darunter die „Bhagavad Gītā“ oder die „Upanischaden“, beispielhaft für philosophisch-religiöse Texte, aber auch Dichtung, wie beispielsweise das Drama „Śākuntala“.²⁵⁸ Auf Basis dieser Texte wird die Kultur Indiens nun beurteilt.

255 Der Orient ist jedoch nicht der einzige Sehnsuchtsort der Deutschen: Um 1900 schwärmt man auch für Länder und Landschaften Skandinaviens. Diese Motive finden in der Nordlandbegeisterung in der deutschen Jugendbewegung ihren Niederschlag, beispielsweise bei dem von E. Köbel gegründeten Bund d.j.1.11 oder dem Nerother Wandervogel. Andere Sehnsuchtsorte jener Zeit sind Russland, Ägypten und das antike Griechenland, dabei spricht man von Slawophilie, Ägyptomanie oder Philhellenismus.

256 Bereits kurz nach Erscheinen von Sais „Orientalism“ wurde kritisch angemerkt, dass er die Bedeutung orientalistischer Diskurse im bzw. aus dem deutschsprachigen Raum vollkommen unterschätzt habe. Mit der Begründung, dass Deutschland bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nicht unmittelbar Kolonialpolitik im Orient betrieben habe, versucht Said die Wirkmacht der deutschen Orientalistik im Gesamtkontext des kolonialen Imperialismus als geringfügig darzustellen, vgl. Wiedemann: 12. In den letzten Jahren wurde durch eine Vielzahl von Studien der Beweis angetreten, dass diese Annahme nicht haltbar ist, siehe u. a. Myers, Marchand etc.

257 Vgl. z. B. S. Müller, Monstra und Gotteskinder, in: Goer/Hoffmann (Hrsg.), Der Deutschen Morgenland, München 2008 & B. Samsami, Die Entzauberung des Ostens, Bielefeld 2011: 38ff; beide verweisen auf Herodot als eine der frühesten Quellen des Abendlandes über Indien. Der antike Geschichtsschreiber habe Indien als ein „Land der Wunder und des Reichtums“ (Samsami: 38) beschrieben. Aus der Schrift „De chorographia libri tres“ des antiken Kosmografen Pomponius Mela von ca. 43 n. Chr. zitiert Samsami, dass in Indien „Honig von den Bäumen herabfließt, die Wälder Wolle tragen“, ebd.

258 Vgl. W. Halbfass, Indien und Europa, Basel 1981: 78ff; der eigentliche Titel lautet „Abhijñānaśākuntala“ (Die Wiedererkennung der Śākuntala), verfasst von dem Dichter Kālidāsa (ca. 4./5. Jahrhundert).

Der Historiker Jürgen Osterhammel erkennt in der aufgeklärten Auseinandersetzung mit Asien einen damit einhergehenden Rationalitätsgewinn, eine Art Entdämonisierung Asiens. Europäische Intellektuelle hätten sich dem Orient vergleichsweise vorurteilsfrei genähert, und für eine kurze Zeit, bis ca. Anfang des 19. Jahrhunderts, seien „Araber, Inder, Perser oder Chinesen zu entfernten Nachbarn“²⁵⁹ geworden. Immanuel Kant beispielsweise ist der Ansicht, dass die Religion der Inder von großer Reinheit sei und deutet deren religiöses Denken im Sinne des Toleranzmotivs der Aufklärung als undogmatisch und tolerant.²⁶⁰ Zwar seien auch die Aufklärer ethnozentrisch vorgegangen, aber der bald aufkommende Rassismus, der „finstere Zwilling einfühlsamer Romantik“²⁶¹ sei bei ihnen noch nicht vorzufinden. Während die Aufklärung die Welt ordnen will, begehrt die Romantik dagegen auf: „Die Wiederverzauberung Asiens, vor allem eines uralt-mythischen Indiens, ließ denn auch nach 1800 nicht auf sich warten.“²⁶²

Zentral für die Auseinandersetzung der Aufklärung mit Indien ist laut Halbfass die an der eigenen christlichen Zivilisation geübte Kritik. Da man annimmt, das religiöse Bewusstsein Indiens sei besonders ursprünglich, hofft man durch die Beschäftigung damit das Christentum auf eine „ursprünglichere Traditionen zurückzuführen.“²⁶³ In diesem Zusammenhang spricht man von Indien als der „Kindheit Europas“, verortet dort also die Ursprünge des Abendlandes. Im weiteren Verlauf wird Indien zum Anfangspunkt einer menscheitsgeschichtlichen Genealogie und zur Quelle „des eigenen geschichtlichen Seins.“²⁶⁴ Die Romantik übernimmt diese beiden Deutungen Indiens, die der Selbstkritik und der Ursprungsbesinnung dienen. Johann Gottfried Herder (1744-1803), Sohn eines pietistischen Kantors, Schüler von Kant, Pädagoge und Kritiker des damaligen Erziehungswesens, entwirft ein idealisiertes und darin wegweisendes Bild von Indien. Er gilt als Kenner der beginnenden Indologie und verfügt so über den seinerzeit aktuellsten Stand an Informationen über den Subkontinent.²⁶⁵ Wie viele seiner Zeitgenossen ist er von Georg Forsters 1791 erschienenen Übersetzung des Dramas „Sakontala“ begeistert.²⁶⁶ In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ greift er die These von Indien als dem Ursprung der Menschheit auf und formuliert sie aus.²⁶⁷ Herder vermutet den Ursprung der Menschheit im Himalaya und lokalisiert den verlorenen Garten Eden auf dem indischen Subkontinent. In seiner Betonung des Edlen und Menschlichen als Charaktereigenschaften des indischen Volkes, die vor allem daraus resultieren, dass

259 Osterhammel, *Die Entzauberung Asiens*: 13.

260 Vgl. Halbfass: 76; zugleich habe Kant jedoch erklärt, dass Ritualismus und Aberglauben die indische Religiosität verdorben hätten.

261 Osterhammel, *Die Entzauberung Asiens*: 13.

262 Ebd.: 12.

263 Halbfass: 86.

264 Vgl. ebd.: 87; Griechenland steht dabei für das Jünglings- und Rom für das Mannesalter.

265 Vgl. ebd.; als Quelle stehen ihm Berichte der Halleschen Mission aus Tranquebar, Übersetzungen von indischen Schriften und der Austausch mit den führenden Orientalisten seiner Zeit zur Verfügung.

266 Georg Forster, 1754-1794, Reiseschriftsteller, Naturforscher und Journalist. Forster übersetzt die von William Jones 1789 vom Sanskrit übertragene englische Fassung ins Deutsche. Georg Forster, *Sakontala* oder der entscheidende Ring. Ein indisches Schauspiel von Kalidas. Mainz & Leipzig 1791. In dem Stück wird die Liebesgeschichte zwischen einem König und der Ziehtochter eines Einsiedlers, ebenjener Sakontala, erzählt.

267 J. G. Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Leipzig 1841 [1782-1791]; dieser sogenannten indischen Genealogie, als deren andere Vertreter – neben Herder – Schlegel und Schopenhauer zu nennen sind, stehen im 19. Jahrhundert in Deutschland drei anderen Genealogien gegenüber: Die biblische, die germanische (vertreten durch Fichte, Jahn u. a.) und die darwinistische, vgl. G. Schank, „Rasse“ und „Züchtung“ bei Nietzsche, Berlin 2000: 61.

Natur und Kultur in Indien eine Einheit bildeten, stilisiert Herder die Inder zu einem Volk, das seinen Eigenschaften entsprechend im Paradies wohnen sollte.²⁶⁸ Bereits 1915 legt der Indologe Paul Theodor Hoffmann dar, dass Herder seine Quellen so auswählt, dass sie seine Kulturkritik bestätigen.²⁶⁹ Entwicklungen in Europa lassen sich so trefflich kritisieren, wie folgende Passage verdeutlicht:

Der Indier setzt seine Glückseligkeit in leidenschaftlose Ruhe, in einen unzerstörbaren Genuß der Heiterkeit und Freude; er atmet Wohllust; er schwimmt in einem Meer süßer Träume und erquickender Gerüche; unsere Üppigkeit hingegen, um deren willen wir alle Weltteile beunruhigen und berauben, was will, was sucht sie? Neue und scharfe Gewürze für eine gestumpfte Zunge, fremde Früchte und Speisen, die wir in einem überfüllenden Gemisch oft nicht einmal kosten, berausende Getränke, die uns Ruhe und Geist rauben; was nur erdacht werden kann, unsre Natur aufregend zu zerstören, ist das tägliche große Ziel unsres Lebens.²⁷⁰

Ein weiterer Grund der Idealisierung Indiens bei Herder liegt, wie der Historiker Chen Tzoref-Ashkenazi argumentiert, in seinem Wunsch nach der Schaffung einer deutschen Kultur, deren Grundlagen die Verschränkung von einem für Universalismus stehenden Griechenlandmythos sowie des Partikularismus repräsentierenden Indienmythos sein sollen.²⁷¹ Er hofft auf ein sowohl national als auch kosmopolitisch eingestelltes Deutschland.

Ebenfalls in den Kontext dieser Vorläufer des deutschen Nationbuildings fällt der von Herder gezogene Vergleich zwischen China und Indien. Im Gegensatz zu Voltaire, in dessen Beschreibung beide Kulturen große Ähnlichkeiten haben, nutzt Herder China als Kontrastfolie zum Indischen. Am Ende des 18. Jahrhunderts wird die Zivilisation des alten China als enorm ausgereift und technologisch weit entwickelt gelobt; Herder sieht jedoch im chinesischen Mandarin die französische Aristokratie versinnbildlicht, eine dem Volk entfremdete Gesellschaftsschicht, die in einer künstlichen, unnatürlichen Welt lebt. Indien hingegen repräsentiert für Herder Einfachheit, Natürlichkeit und Unschuld. Er setzt die Kaste der Brahmanen als Äquivalent zum gebildeten Mittelstand, dem er sich selbst zugehörig fühlt. Indien ist in diesem Zusammenhang also auch ein Mittel zur Distanzierung von Frankreich und der Schaffung einer deutschen Nationalkultur.²⁷² Tzoref-Ashkenazi resümiert, dass Herder wesentlich zur Etablierung und Verfestigung des Bildes von Indien als primär religiöser Kultur beigetragen habe.

Auch Maillard stellt fest, dass Herders Schriften der Ausgangspunkt für eine um 1800 im deutschsprachigen Raum verbreitete Indomanie seien.²⁷³ Als einen der Hauptprotagonisten jener Indomanie nennt sie den Herder-Schüler Friedrich Majer, der enorm zur Verbreitung indischen Gedankenguts beigetragen habe.²⁷⁴ Majer, Autor einer „Kulturgeschichte der Völker“ (1798), versehen mit einem Vorwort von Herder, sieht in Indien nicht nur den Ursprung der Menschheit, sondern „das Urbild vollkommener Gesellschaftsordnung.“²⁷⁵ Mit dieser Sichtweise prägt Majer das Indienbild bis ins 20. Jahrhundert. Maillard konstatiert:

268 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos vom Ursprung der Deutschen*, Göttingen 2009: 67f.

269 Vgl. P. T. Hoffmann, *Der indische und der deutsche Geist von Herder bis zur Romantik*, Tübingen 1915: 5.

270 Herder, *Ideen zur Philosophie*: 244.

271 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos*: 18.

272 Vgl. ebd.: 69f.

273 Vgl. Maillard, *Indomanie um 1800*.

274 Vgl. ebd.: 81; Friedrich Majer, 1772-1818, Historiker, Orientalist und Erzieher, er vermittelt 1813 Schopenhauer die Denkweise alter hinduistischer Schriften, vgl. Hoffmann, *Der indische und der deutsche Geist*: 53ff.

275 Maillard, *Indomanie um 1800*: 81.

Von einer Regenerierung der europäischen Identität durch eine Rückkehr zum indischen Ursprung ist bei Majer die Rede, weil Indien ihm der Ort der ursprünglichen Offenbarung ist, ein Land, dessen Religionssystem, Ethik und sozialen Werte exemplarischen Charakter besitzen und einen Zugang zum Humanitätsideal bilden sollen.²⁷⁶

Für Hoffmann vollzieht sich mit Majer der „Eingang Indiens in die romantische Sphäre.“²⁷⁷ Sein auf Herder zurückgehendes Indienbild übt einen bedeutenden Einfluss vor allem auf die Frühromantiker aus, unter ihnen die Brüder Friedrich und August Wilhelm Schlegel und F. W. J. Schelling. Paradigmatisch für deren Indomanie ist folgendes Zitat von Joseph Görres:

Und kennt ihr das Land, wo die jugendliche Menschheit die frohen Kinderjahre lebte, wo die Feuersäule stand, in der die Götter zu ihren Lieblingen herniederstiegen und sich in ihre muntern Spiele mischten? [...] Nach dem Morgenlande, an die Ufer des Ganges und des Indus hin, da fühlt unser Gemüt von einem geheimen Zuge sich hingezogen, dahin deuten alle die dunklen Ahnungen, die in seinen Tiefen liegen, und dahin gelangen wir, wenn wir dem stillen Strome, der in Sagen und heiligen Gesängen durch die Zeiten fließt, bis zur Quelle folgen [...] In den primitiven Bildungen dieser Welt muß die Urkraft noch ungeteilt erscheinen, [...].²⁷⁸

Diese Passage enthält zentrale Glaubenssätze der Romantik hinsichtlich ihrer Vorstellung von Indien – die Kindheitsmetapher, den Ursprungsgedanken, die romantische Sehnsucht nach Kenntnis von und Rückkehr zu den Ursprüngen der Menschheit. Harmonie sowie die Unmittelbarkeit im Erleben des Transzendentalen, die man in der Romantik dem analytischen Zugriff auf das Leben vorzieht, spiegeln sich hier im Sinnbild der mit den Menschen spielenden Götter.

In die Epoche der Romantik fällt – neben der literarisch-essayistischen Auseinandersetzung mit dem Indischen, u. a. durch Karoline von Günderode oder Novalis – die Etablierung der Indologie als universitärer Disziplin. Im Jahr 1818 wird der erste indologische Lehrstuhl in Bonn mit August Wilhelm Schlegel besetzt, einem Vertreter der Frühromantik. Halbfass ist der Ansicht, dass der althilologisch-akademisch geprägte Zugriff auf die antiken indischen Texte vermeintlich zur Versachlichung von Imaginationen über Indien beigetragen habe und „Indienspekulation und die «Indomanie»“²⁷⁹ endgültig in die institutionalisierte Indologie überführt worden seien. Wie Suzanne Marchand darlegt, sind Schwärmereien und Spekulationen keineswegs aus dem akademischen Feld verbannt; vielmehr leben sie unter dem Deckmantel vermeintlich objektiver, de facto jedoch oft tendenziöser und eigenen Interessen dienender Fragestellungen in der Indologie fort und prägen so auch populäre Indienbilder.²⁸⁰ Im Anschluss an Friedrich Schlegels „Über die Sprache und Weisheit der Indier“ (1808) beginnt sich das Denken von einer „arischen“ Verwandtschaft zwischen Indien und Europa, vor allem den sogenannten germanischen Völkern, zu etablieren – obwohl Schlegel sich wesentlich über Sprachverwandtschaften äußert. Tzoref-Ashkenazi spricht vom „indogermanischen Mythos der deutschen Romantik.“²⁸¹ Nachdem Herder Indien als quasi-natürliche Nation rühmt, erklären die Romantiker das Land nun zu ihrem Vorbild, auch hinsichtlich der

276 Ebd.: 82.

277 Hoffmann, *Der indische und der deutsche Geist*: 53.

278 So zitiert in Halbfass: 91 nach: J. Görres, *Glauben und Wissen*, München 1805 in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3., Köln 1936: 8.

279 Halbfass: 101.

280 Vgl. Marchand: 103ff.

281 Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos*: 235.

Schaffung einer deutschen Nationalkultur. Schlegels Interesse an Indien sei allein Ausdruck seiner Auseinandersetzung mit Europa gewesen, insbesondere hinsichtlich „der Rolle, die er dem Subkontinent als historischem Ursprung der europäischen Kultur zumaß.“²⁸² Obwohl Schlegel über die koloniale Unterwerfung Indiens gut informiert ist, stellt er – trotz seiner Faszination für das Indische – die Überlegenheit Europas nie infrage. Sein Denken sei mithin, so Tzoref-Ashkenazi, typisch für den kulturellen Imperialismus des 19. Jahrhunderts.²⁸³ Die von Herder und Schlegel entworfenen Indienbilder werden wiederholt von späteren Philosophen aufgegriffen, u. a. von Arthur Schopenhauer, der die Indienrezeption in Deutschland enorm prägt.²⁸⁴ Schopenhauer kommt 1813 mit den „Upanischaden“ in Berührung. Seine Beschäftigung vor allem mit dem Buddhismus ist einerseits ein Zeichen der Wirkkraft romantischer Indienbilder: Die Schwärmerei für Indien und für Sanskrittexte reißt im gesamten 19. Jahrhundert gerade in gebildeten Schichten nie recht ab.²⁸⁵ Andererseits ist Schopenhauers Beschäftigung mit dem Buddhismus im Kontext seiner Philosophie eines pessimistischen Atheismus und der damit verbundenen Abkehr vom Christentum zu begreifen.²⁸⁶ Nietzsches Interesse an indischem Gedankengut geht wiederum auf Schopenhauer zurück. Auch er bezieht Sanskrittexte in seine Überlegungen zur Höherentwicklung des Menschen ein, wobei Nietzsche sie für seine Vision eines neuen, nicht mehr von Moral geknebelten, sondern freien und starken Menschentyps umdeutet.²⁸⁷ Aufmerken lässt in diesem Zusammenhang, dass viele der Intellektuellen im späteren 19. Jahrhundert, die sich einerseits vom vermeintlich jüdischen Christentum distanzieren und andererseits prominent ihre Bildungskritik anbringen, mit religiösen oder philosophischen Konzepten Indiens, oder dem was sie dafür halten, sympathisieren oder zumindest vertraut sind. Neben Schopenhauer und Nietzsche sind das z. B. der Biologe und Monismus-Begründer Ernst Haeckel oder der Orientalist Paul de Lagarde.²⁸⁸

Nicht wenige der seit Ende des 19. Jahrhunderts virulenten Reform- sowie neureligiösen Bewegungen, allen voran die Theosophische Gesellschaft, binden Elemente indischer Glaubenskonzepte in ihre (esoterischen) Weltbilder ein und begünstigen die anhaltende Popularität indischer Glaubenskonzepte und -praktiken. Buddhistische Lehren sind im Bildungsbürger-

282 Ebd.: 113.

283 Ebd.

284 Vgl. H. v. Glasenapp, *Das Indienbild deutscher Denker*, Stuttgart 1960: 99, niemand habe „mit so edler Begeisterung [...] auf die geistigen Schätze des Gangeslandes hingewiesen, niemand hat ihnen durch seine Schriften so viel Freunde im Westen erworben wie er“ (ebd.); Helmuth von Glasenapp (1891-1963), *deutsche Indologie*. Dieses Zitat illustriert die Kontinuität von ‚unwissenschaftlicher‘ Indienbegeisterung in der Indologie; siehe dazu außerdem: McGetchin: 19 oder Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos*: 224; mehr zur Indienrezeption Schopenhauers u. a. in J. Stollberg (Hrsg.). „Das Tier, das du jetzt tötest, bist Du selbst.“ Arthur Schopenhauer und Indien, Frankfurt a.M. 2006; M. Koßler (Hrsg.). *Arthur Schopenhauer und die Philosophien Asiens*. Wiesbaden 2008; A. Barua et. al. (Hrsg.). *Understanding Schopenhauer through the Prism of Indian Culture*. Göttingen 2013.

285 Vgl. McGetchin: 19.

286 Vgl. u.a. Nipperdey: 508ff.

287 Vgl. Glasenapp: 104ff.

288 Vgl. W. Böhm/W. Hehlmann, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 2000: 76 und Nipperdey: 508ff; E. Haeckels (1834-1919) „Indische Reisebriefe“ (1882) gelten als Auslöser für die Wiederbelebung der Indienbegeisterung Ende des 19. Jahrhunderts, vgl. W. Reif, *Exotismus im Reisebericht des frühen 20. Jahrhunderts*, in: P. J. Brenner (Hrsg.), *Der Reisebericht*, Frankfurt a. M. 1989: 448f; P. de Lagarde (1827-1891), *Orientalist und Antisemit*.

tum populär, z. B. bei Lehrkräften und Journalisten.²⁸⁹ Baumann spricht von einem Mentalitätstyp, der für Sinn- und Identitätskrisen empfänglich ist und zu dem „Lebensreformer, Freidenker, »Jugendbewegte«, Theosophen, Pazifisten, »Morgenlandfahrer« und Buddhisten“ gehören, die ihr Heil in asiatischen Religionen suchen.²⁹⁰ Die Popularität von Yoga zu Beginn der 1920er Jahre ist ein ähnliches Phänomen.²⁹¹ Wedemeyer-Kolwe deutet das Interesse an Asien als „religiös intendierte[n] Therapieversuch“, der die Umdeutung und Säkularisierung der religiösen Praktiken und Konzepte mit sich gebracht habe.²⁹² Motiviert von der Hoffnung auf Entlastung und Selbstvervollkommenung wendet man sich dem Yoga zu, wodurch indische Glaubenskonzepte in ein europäisches Fortschrittsdenken verpflanzt werden.

Diese Strömungen sind deutlich von den Ansichten der in Europa führenden deutschen Indologie geprägt. Die dort zunächst ausschließlich sprachwissenschaftlich begründete Verwandtschaft zwischen Europa und Indien wird ab spätestens der Mitte des 19. Jahrhunderts biologisiert und in die Theorie der rassistischen Abstammung der Deutschen von den sogenannten Ariern überführt.²⁹³ Da deutsche Sanskritisten in den Ariern ihre eigenen Vorfahren zu erkennen meinen, stellen sie das Indische in ein vorteilhaftes Licht, das letztlich auf sie selbst zurückfallen soll, so McGetchin.²⁹⁴ Die Idee einer „arischen Überlegenheit“, mit der man eine privilegierte Position für Deutschland reklamiert, kommt in diesem Zusammenhang auf.²⁹⁵ So wird mithilfe der Indologie eine heldenhafte Vergangenheit der Arier konstruiert, als deren rechtmäßige Nachfolger sich die Deutschen inszenierten.²⁹⁶ Bereits Blavatsky übernimmt Teile dieser Theorie, die deutlich antisemitische Züge trägt, und auch andere Theosophen rekurrieren darauf.²⁹⁷ Wilhelm Hübbe-Schleiden leitet aus der vermeintlichen Verwandtschaft koloniale Visionen ab: Die Deutschen seien am fähigsten, eine fremde, spirituelle Kultur wie die Indiens zu verstehen, denn unter den Europäern glichen sie den Hindus am meisten. Deutschland sei mithin der wahre Erbe indischen Reichtums. Von dort bis zu den Ideen des jugendbewegten Theodor Springmanns ist es nicht weit: Er hofft auf die Errichtung eines „deutschen universellen Kolonialreiches“, eines Imperiums, das mit Freundschaft, nicht Unterdrückung regieren würde.²⁹⁸ Springmann braucht seine Herrschaftsansprüche nur notdürftig zu verschleiern: Die Überlegenheit Deutschlands gegenüber Indien ist ihm selbstverständlich.

289 Vgl. M. Baumann, „Importierte“ Religionen, in Kerbs/Reulecke (Hrsg.) Handbuch 1998; Marchand gibt folgende Anekdote wieder: „It was with real pride that Leopold von Schroeder, professor of Indology at the University of Vienna, wrote in 1899: »Every newspaper wants an essay, every Verein wants to have a lecture about the Buddha.«“ (Marchand: 275, zitiert nach: L. v. Schroeder, Indiens geistige Bedeutung für Europa, in: Ders., Reden und Aufsätze. 1899: 181.)

290 M. Baumann: 518.

291 Beispielsweise Keyserling befürwortet die curriculare Implementierung von Yoga, im Kapitel „Adyar“ seines „Reisetagebuch eines Philosophen“ (Erstausgabe 1919) schreibt er, dass er sich „wundere darüber, daß Yoga-Praxis nicht schon längst in den Plan jeder Erziehungsanstalt aufgenommen worden ist. Unzweifelhaft ist alle Steigerung der Lebenskräfte Funktion ihrer gesteigerten Konzentration; unzweifelhaft bezeichnet Konzentration die technische Basis jedes Fortschrittes.“ Keyserling, Das Reisetagebuch eines Philosophen [1919].

292 Wedemeyer-Kolwe, Der neue Mensch: 131 & 136ff.

293 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, Der romantische Mythos: 15f.

294 Vgl. McGetchin: 185.

295 Vgl. Manjapra: 20.

296 Vgl. Myers: 146.

297 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, Der romantische Mythos: 228f.

298 T. Springmann, Deutschland und der Orient, Hagen 1915: 21f; mehr zu Springmann in Kapitel IV, 4 und V, 2.

Neben genannten Imaginationen fungiert der Orient, mithin auch Indien, als beliebtes Konsumgut.²⁹⁹ Einfach konsumierbar sind die sogenannten Völkerschauen, in denen neben afrikanischen sowie süd- und nordamerikanischen Kulturen auch asiatische präsentiert werden.³⁰⁰ Aus dem südasiatischen Raum kommt erstmals 1883 eine „Singhalesen-Truppe“ nach Deutschland, 1898 findet auf dem Berliner Kurfürstendamm die Schau „Carl Hagenbeck's Indien“ statt.³⁰¹ Weitere Veranstaltungen sind u. a. „Hagenbeck's colossale Völkerschau Indien“ 1911 oder schließlich die 1925 stattfindende Schau „John Hagenbeck's Indien“. In diesen professionell inszenierten Darbietungen kann das massenhaft heranströmende Publikum buntes, exotisches Treiben von oft gering bekleideten „Eingeborenen“ bestaunen:

Indien und Ceylon wurden als Märchenländer inszeniert, ein Traum von farbenfrohen Prozessionen, Elefanten, prächtigen Kostümen, eine Weltgegend, wo Maharadschas in prunkvollen Palästen leben, ein Land der Wunder und des Zaubers. Indien war aber auch ein Ort der unbekannten Religion, mit fantastischen Tempeln und Tempeltänzerinnen, ein Ort der Mystik.³⁰²

Am Beispiel einer Postkarte der Berliner Indien-Ausstellung von 1898, überschrieben mit „Palanee, der Liebling des Publikums“, führt die Historikerin Anne Dreesbach vor Augen, wie die präsentierten Kulturen als verführerische Traumwelt inszeniert und mit dem Begehren der Besucher gespielt wird. Auf der Karte ist ein südindischer Jüngling mit nacktem Oberkörper zu sehen. Er trägt langes, offenes Haar und lächelt, „flirtet mit dem Betrachter.“³⁰³ Das erotisch lesbare Bild ruft ein Begehren hervor, das in eine Linie mit der Sexualisierung des Orients zu stellen ist. Dass die ausgestellten Menschen in die unmittelbare Nähe von Tieren gestellt werden – zoologische Gärten sind beliebte Veranstaltungsorte für die Schauen – verdeutlicht die Verbindung zum zeitgenössischen Rasse-Denken.³⁰⁴

Indische Motive finden sich darüber hinaus reichlich in der belletristischen Literatur.³⁰⁵ Im Gegensatz zu Frankreich und England schwanken deutsche Darstellungen des Orients „zwischen Abwehr und Faszination.“³⁰⁶ Nichtsdestotrotz spiegelt sich auch in den fiktionalen und non-fiktionalen deutschen Texten die Verwobenheit von Literatur und (imperialer, ökonomischer) Macht.³⁰⁷ Das gilt insbesondere für die Genres der Reise- und Abenteuerliteratur. Ein Motiv dieser Texte ist die narrative Verlegung eines eigentlich deutschen Handlungsgeschehens in ein orientalisches Setting. Die sich darin materialisierenden eigenen Wunschvorstellungen bestimmen nicht nur das Verhältnis zum Orient, sondern ermöglichen Rückschlüsse

299 Vgl. zur langen Geschichte orientalischer Konsumgüter Marchand: 388ff; es gibt Zigarettendosen mit Orient-Motiven, beispielsweise kommen 1901 die Zigarettendosen der bis heute existierenden Marke Nil als so genannte „Orientzigaretten“ auf den Markt; Firmenlogos von Schokoladen- und Kakaoherstellern enthalten exotische Bilder, vgl. u. a. Gudermann/Wulf, *Der Sarotti-Mohr. Die bewegte Geschichte einer Werbefigur*, Berlin 2004.

300 Besonders populär sind die Veranstaltungen des Schaustellers Carl Hagenbeck (1844-1913); zu den Hagenbeck'schen Völkerschauen vgl. u. a. A. Dreesbach, *Gezähmte Wilde*, Frankfurt a. M. 2005 oder S. Wolter, *Die Vermarktung des Fremden*, Frankfurt a. M. 2005.

301 Vgl. Dreesbach: 146ff.

302 Ebd.: 181.

303 Ebd.: 151.

304 Über Aspekte rassistischen Denkens in den Völkerschauen siehe u. a. S. Lewerenz, *Völkerschauen und die Konstituierung rassifizierter Körper*, in: Junge/Schmincke (Hrsg.), *Marginalisierte Körper. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers*, Münster 2007.

305 Indische Motive sind zu finden bei A. Döblin, L. Feuchtwanger, G. Hauptmann, T. Mann, R. M. Rilke, F. Werfel, S. Zweig u. v. a., vgl. V. Ganeshan, *Das Indienbild deutscher Dichter*, Bonn 1975: 30.

306 K. M. Bogdal, *Orientdiskurse in der deutschen Literatur*, Bielefeld 2007: 8.

307 Vgl. Berman; sie untersucht u. a. Karl Mays Orientzyklus (1881-1888).

auf die Konstruktion moderner und nationaler Identität in Deutschland, wie Nina Berman festhält:

Untersuchungen zum deutschen Exotismus haben gezeigt, dass die zunächst nur als spannend, unterhaltend, romantisierend, philosophierend oder primär informativ gesehenen Darstellungen der Fremde in einer Wechselbeziehung zur deutschen Wirklichkeit standen.³⁰⁸

Das gilt nicht minder für die besonders bei männlichen Jugendlichen populären Abenteuerromane, wie sie beispielsweise von Karl May verfasst werden.³⁰⁹ Die Handlung solcher Romane wird nicht selten nach Indien verlegt, die dabei aufgerufenen Zuschreibungen entsprechen der konstatierten Ambivalenz, sind aber auch Spiegel imperialer und kolonialer Macht. In ihrer Analyse des Indienbildes in Jugendbüchern resümiert Hana M. Ofner, dass Indien einerseits als paradiesisch und märchenhaft beschrieben werde, bestehend aus „Palästen und Palmen“; die indische Natur mit Tigern, Schlangen, Krokodilen und gefährlichen klimatischen Verhältnissen erscheine demgegenüber bedrohlich.³¹⁰ Die Charaktere der Inder changieren zwischen Treue und Ergebenheit über Hinterlistigkeit und Faulheit bis hin zu Primitivität; differenzierende Darstellungen sind selten.³¹¹ Jugendliche könnten, so Hofner, mit diesen Büchern nicht nur ihrem Alltag entfliehen, sondern sich auch mit dem weißen, männlichen Helden identifizieren.³¹² Trotz aller Abwertung bleibt Indien damit ein Sehnsuchtsort, denn es verspricht Bestätigung des eigenen Selbst, Abenteuer, Beherrschbarkeit und Exotik.³¹³ Die Ambivalenz dieser Zuschreibungen liegt darin, dass einerseits die enorme Anziehungskraft des exotisierten Indiens instrumentalisiert und andererseits kein Zweifel an der westlichen Überlegenheit gelassen wird.

„Wissen über den Orient“ verbreitet sich zudem über das äußerst populäre Genre der Reiseberichte. Indien ist ein beliebter Gegenstand solcher Texte, wie besonders erfolgreiche Bücher dieses Genres zeigen: Hermann Keyserlings „Reisetagebuch eines Philosophen“³¹⁴ ist mit sieben Auflagen binnen vier Jahren ein Bestseller; Waldemar Bonsels' „Indienfahrt“³¹⁵ ist nicht nur eines der meistverkauften Bücher des Jahres 1920,³¹⁶ sondern auch die „erfolgreichste Reisebeschreibung der deutschen Literatur im 20. Jahrhundert“, mit der eine erneute Welle der Indien-Mode einsetzt.³¹⁷ Bonsels, ein Sympathisant des Wandervogels, setzt in dem

308 Berman: 46f; vgl. außerdem ebd.: 18ff & 36.

309 Karl May gehört bis heute zu den meistgelesenen Jugendbuchautoren, seine Abenteuerromane erfreuen sich auch in der Weimarer Republik einer enormen Popularität; an der Odenwaldschule geben in den 1920er Jahren mehrere Schüler an, exzessiv dessen Bücher zu lesen, vgl. W. Meyer, Was die Kameraden der Odenwaldschule lesen, in: Der neue Waldkauz 6, 1932.

310 Vgl. H. M. Ofner, Das Indienbild in den Jugendbüchern des Ensslin & Laiblin Verlages vor 1945, Wien 2011: 111 & 128f.

311 Ebd.: 64.

312 Vgl. ebd.: 121f.

313 Das gilt auch für Reiseberichte, die sich direkt an Jugendliche richten, beispielhaft genannt seien hier H. Kloppeburg, Indienfahrt eines Wandervogels, Wülsingerode 1926 oder A. Oßwald, Nach Kalkutta!, Dresden 1928.

314 Keyserling hält sich von November 1911 bis Februar 1912 in Indien auf, vorher ist er für einige Wochen auf Ceylon. Zwar bereist er noch andere Länder Asiens, u. a. China und Japan, aber Indien hinterlässt den nachhaltigsten und fesselndsten Eindruck, vgl. das Nachwort von U. Gahlings in: Keyserling: 898f.

315 W. Bonsels, Waldemar Bonsels Indienfahrt, Frankfurt a. M. 1916.

316 Vgl. G. Diehl, Bücherschau, in: Neuland, 1.5.1920: 70f; Diehl (1868-1961) gründet 1916 den Neulandbund und gibt dessen Zeitschrift *Neuland* heraus. Das zweitmeistverkaufte Buch sei übrigens Karl Gjellerups „Der Pilger Kamanita“ (1906), vgl. ebd.

317 Reif: 443 & 448.

Buch seine während der Reise vollzogene Selbstfindung ins Bild. Sein Text, so Reif, trage wesentliche Merkmale romantischer Indienimagination, der Subkontinent stehe bei ihm exemplarisch für das Spirituelle und Okkulte, für eine ursprüngliche Natur, für Ganzheit und Religiosität.

Bonsels' Indien ist nichts anderes als eine exotische Wunschprojektion, die Illusion eines Heraustretens aus einer bedrückenden europäischen Zivilisation in die Wildnisse Indiens, in [...] die Utopie eines regressiven Bewusstseinszustandes im vegetativen Gleichklang mit der Natur: [...] Es leuchtet ohne weiteres ein, dass eine solche Art der Selbstfindung und schlichten Verkündung eines »ganz neuen Evangeliums der Weltanschauung« zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Buches im Kriegs- und Krisenjahr 1916 auf begeisterte Zustimmung stieß [...].³¹⁸

Die Autorinnen und Autoren von Reiseberichten reklamieren in ihren Darstellungen eine Expertise, unter anderem mithilfe beigefügter Fotografien, die Authentizität vermitteln sollen. Exotische Imagologien Indiens finden so als vermeintlich objektives und verifiziertes Wissen Eingang in den Kanon deutscher Orientbilder. Ab der Mitte der 1920er Jahre werden auch gesellschaftspolitische Aspekte der bereisten Länder thematisiert.³¹⁹ In Arthur Holitschers »Unruhiges Asien«³²⁰ sieht Reif die Gleichzeitigkeit von reportageartiger Prosa, die auf politische und soziale Aufklärungsziele, »weihevoll[e] hymnisch[e] Überhöhungen und schließlich subjektiv[e] Hingabe an die Reize des exotischen Kolorits.«³²¹ Diese Texte enthalten Motive der Selbstfindung, welche in der Begegnung mit einem Orient realisiert wird. Der Orient selbst fungiert dabei als exotische Wunschprojektion und »Utopie eines regressiven Bewusstseinszustandes im vegetativen Gleichklang mit der Natur«, kurz – als Gegenentwurf zur europäischen Zivilisation.³²²

Maillard erklärt das literarische Interesse an asiatischen Kulturen mit einem Umbruchsbedürfnis, das »weitgehend durch die Wahrnehmung fremdkultureller Modelle bedingt [ist], die als Vektoren der Kritik und als Träger von Alternativen aufgefasst werden.«³²³ Am Beispiel Hugo von Hofmannsthals erörtert sie, wie Indien zur rettenden Alternative eines apokalyptisch bedrohten Europas stilisiert wird.³²⁴ Derartigen, eher globalen Perspektiven stellt Hermann Hesse 1923 mit seinem Entwicklungsroman »Siddharta« eine individuelle Erlösungsgeschichte gegenüber. Darin verbindet er Elemente der Psychoanalyse mit der Legende vom Buddha und verarbeitet so seine persönliche spirituelle Entwicklung, die zugleich ein Bildungsnarrativ ist: Höhepunkt der Geschichte ist die Erlangung höchster Weisheit, für die der Protagonist letztlich keine Dogmen oder Autoritäten benötigt.³²⁵ »Siddharta« kann als eine Narration selbstbestimmten Lernens gelesen werden, Hesses Nähe zu Ideen der Reform-

318 Ebd.: 447f.

319 Vgl. ebd.: 434 & 456f; dies spiegle sich in Tendenzen zur sozialen und politischen Reportage wider.

320 A. Holitscher, *Das unruhige Asien*, Berlin 1926; A. Holitscher (1869-1941) entstammt einer ungarisch-jüdischen großbürgerlichen Kaufmannsfamilie. Bekannt wird er als Reiseschriftsteller, seine Romane finden wenig Beachtung. Die Zeitschrift *Junge Menschen* widmet ihm und seinen Schriften 1926 eine Sonderausgabe.

321 Reif: 452.

322 Ebd.: 447f.

323 C. Maillard, *Dumpfes Gefühl der Not*, in: D. Meyer/B. Dieterle (Hrsg.), *Der Umbruchdiskurs im deutschsprachigen Raum zwischen 1900 und 1938*, Heidelberg 2011: 29.

324 Vgl. ebd.: 38; H. v. Hofmannsthal (1874-1929), Literat; seine Tochter Christiane heiratet 1926 den Indologen Heinrich Zimmer, der während der 1920er Jahre in Heidelberg lebt, Kontakte zur Odenwaldschule und später zur esoterischen Eranos-Stiftung pflegt.

325 H. Hesse, *Siddhartha*, Frankfurt a. M. 1998 [1923], vgl. auch G. Baumann, *Hermann Hesse und Indien* 2002: 7.

pädagogik und Jugendbewegung einerseits und seine indophilen Neigungen andererseits sind hier überdeutlich. Indien ist bei ihm nicht nur Schauplatz der Erlösungsgeschichte Siddharta, sondern wird zum Land der religiösen Sinnsuche schlechthin. Noch die Kurtisane leistet einen Beitrag zur Erleuchtung des Protagonisten. „Siddharta“ wird zu einem Kultbuch der Jugend. Die Verengung des Blicks auf den Okzident als einer verfallenden Zivilisation, dem die verheißungsvolle indische Kultur gegenübergestellt wird, entspricht den kulturpessimistischen Ansichten vieler Jugendbewegter.

Hesses Haltung Indien gegenüber ist trotz alledem ambivalent. Mehr als an das moderne Europa glaube er „an das Reich der Seele auf Erden, [...] dessen edelste Verkörperung wir Asien verdanken.“³²⁶ Das Morgenland sei „nicht nur ein Land und etwas Geographisches, sondern es war die Heimat und Jugend der Seele, es war das Überall und Nirgends, war das Einswerden aller Zeiten.“³²⁷ Im Anschluss an seine Asienreise 1911 äußert er sich allerdings herablassend über die dortigen Menschen.³²⁸

Erwähnenswert sind schließlich Äußerungen über Indien, in denen sozialkritische und anti-koloniale Perspektiven eingenommen wurden. In gewerkschaftlichen und sozialistischen Zeitschriften werden soziale Not und Unterdrückung des indischen Volkes angeprangert – so zum Beispiel in der *Arbeiter-Jugend*. Auch diese sich solidarisch gebenden Texte enthalten exotisierende Zuschreibungen und gängige Stereotype. Otto Jenssen vergleicht den Unabhängigkeitskampf Indiens mit den Bauernkriegen in Europa, wodurch der Eindruck der indischen Rückständigkeit zementiert wird.³²⁹ Auch Franz-Josef Furtwängler reproduziert in seinen dezidiert auf proletarische Emanzipation fokussierten Texten herabwürdigende Klischees, die indophile Romantik und Sozialkritik in sich vereinen:

Die sensiblen Bengalen, deren fast jeder ein Stück Poet oder Künstler ist, empfanden [...] die tiefe Demütigung, welche die Fremdherrschaft als solche bedeutet. [...] Es ist etwas Sympathisch-Unheimliches um diese weißgekleidete Verschwörersanftmut im Halbdunkel des steinernen Gemachs, die eigenes und fremdes Leben wie Weihegebäck beim Abendmahle zerbricht als Opfer für eine heilige Sache, [...]. So kochen und brodeln in diesen Orientalen die Denk- und Gefühlsmomente aus Benares und Moskau, aus dem Dschungeldickicht und der Oxford-University wild durcheinander; so kreuzen sich [...] die Jahrtausende.³³⁰

Die antibritische Haltung, die gelegentlich als Argument für die Unterstützung indischer Belange mit angeführt wird, bringt den Deutschen wiederum Sympathien bei Indern der gebildeten Schichten ein. Gerade aus dem Spektrum des anti-kolonialen Widerstands kommen Inder vor allem nach Berlin, um hier zu studieren. Der Südasienwissenschaftler Joachim Oesterheld nennt die Präsenz von Indern in Deutschland während der Weimarer Jahre beeindruckend.³³¹ Einige berichten später, dass man sie freundlich empfangen und behandelt habe.

326 Hesse in einem Brief an R. Rolland (1917), so zitiert in P. Theodorou, Übergangsriten in Hermann Hesses Erzählen, München 2008: 29.

327 H. Hesse, Die Morgenlandfahrt, Berlin 1967 [1932]: 28.

328 Vgl. u. a. C. Günther, Aufbruch nach Asien, München 1988: 56ff.

329 Vgl. O. Jenssen, Religion und Politik in Indien, in: Jungsozialistische Blätter 9, 1930; O. Jenssen (1883-1963), SPD-Mitglied und Volkshochschullehrer auf Schloss Tinz.

330 F.-J. Furtwängler, Bengalische Revolutionäre, Jungsozialistische Blätter 9, 1930: 194ff; F.-J. Furtwängler (1894-1965), SPD-Mitglied und Gewerkschafter, ab 1923 Auslandssekretär beim Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund, publiziert ab den späten 1920er Jahren mehrere Bücher und Artikel über Indien.

331 Vgl. J. Oesterheld, Germans in India, in: J. M. Cho (Hrsg.), Transcultural Encounters between Germany and India, London 2014: 111.

Deutsche zeigten viel Interesse an Indien, erinnert sich beispielsweise Mohammad Mujeeb: „The German would not be interested if I admired European culture; he would be interested to know what the values of Indian culture are [...]“.³³²

Die im deutschsprachigen Raum teils bis heute virulenten Indienbilder weisen Merkmale auf, die sie von jenen Großbritanniens oder Frankreichs deutlich unterscheiden. Gegenüber Frankreich nutzt man im 19. Jahrhundert Bilder eines romantisierten Indiens mit der Absicht, so die Schaffung einer deutschen Kulturnation zu befördern. Grundsätzlich kann die deutsche Romantik als Gegenprogramm zum britischen Utilitarismus verstanden werden. Während Vertreter der deutschen Romantik von Indien schwärmen und deren religiöse Schriften begeistert aufnehmen, veröffentlicht James Mill 1817 „The History of British India“.³³³ Er beschreibt Indien als zivilisatorisch rückständiges Land, dessen Traditionen von Aberglauben geprägt und dessen religiöses System von Unterdrückung und Priesterbetrug dominiert seien.³³⁴ Mithilfe derlei Darstellungen begründen die Briten ihre Legitimität als Kolonisatoren: Mill sieht das Königreich in der Pflicht, den vermeintlich in geistiger und sittlicher Finsternis lebenden Indern die Wohltaten der westlichen Zivilisation zugänglich zu machen, das indische Volk zu erziehen. Wenngleich diese Argumentation primär machtpolitische Strategien verschleiert, nimmt sie Einfluss auf die britische Kolonialpolitik vor Ort, etwa bezüglich der Öffnung Indiens für christliche Missionare ab 1813.³³⁵ Der Südasienswissenschaftler Jürgen Lütt konstatiert, dass sowohl romantische wie utilitaristische Diskurse über Indien, welche er als „zwei antagonistische Grundpositionen des europäischen Selbstverständnisses“³³⁶ bezeichnet, in allen westeuropäischen Ländern nebeneinander existieren – auch in Deutschland. Hier sei jedoch das romantische Indienbild bis in die 1950er Jahre dominant geblieben und erst durch die seither zunehmend betriebene Entwicklungspolitik der Bundesrepublik abgelöst worden.³³⁷

Insgesamt sticht Indien in der Perspektive der Deutschen aus dem Orient hervor: Schon um 1800 stilisiert man Indien zum „Super-Orient“³³⁸, bezüglich der Idee von Asien als der Wiege der Menschheit nimmt Indien hier „den ersten Platz“³³⁹ ein. Die Kontinuität romantisch-indophiler Diskurse und der wiederholt und massiv auftretenden Indien-Moden untermauern diese Sonderrolle Indiens auch während der Zeit der Weimarer Republik. Kaum eine andere Region des Orients hat ein derartig dauerhaftes und ungebrochenes Image in Deutschland. Obwohl es z. B. auch ein großes Interesse an China und eine breite Begeisterung für dortige Religiosität in der Weimarer Republik gerade auch unter Jugendlichen gab, war die deutsche Sympathie für das Chinesische nie so ungebrochen wie die für Indien. Gegenüber China wurden dauerhafter und vehementer Vorbehalte gehegt, wie das Sprechen von „der gelben Gefahr“³⁴⁰ verdeutlicht.

332 M. Mujeeb, Oral History Transcript, 20.8.1970, NMLM New Delhi, Oral History Section No. 407.

333 J. Mill, *The History of British India in Three Volumes*, London 1817.

334 Vgl. J. Lütt, „Heile Welt“ oder Rückständigkeit?, in: *Der Bürger im Staat* 1998: 62.

335 Vgl. ebd.

336 Ebd.: 63.

337 Laut Tzoref-Ashkenazi hält sich der indogermanische Mythos der deutschen Romantik etwa bis 1945, vgl. *Der romantische Mythos*: 235.

338 Maillard, *Indomanie um 1800*: 68.

339 Ebd.: 73.

340 Vgl. u. a. S. Bischoff/F. O. Sobich, Vom Gelehrtenvolk zur Gelben Gefahr. Deutsche Imaginationen über ChinesInnen bis 1919. In: *iz3w*. 305, März/April 2008: 42–45.

Ich fasse zusammen: Die innerhalb eines breiteren Orientalismus-Diskurses zu verortenden, in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominanten Indienbilder gehen auf die Zeit um 1800 zurück. In jener Epoche entstehen sie als quasi-utopische Gegenentwürfe vor allem in Kreisen der Romantik, deren Angehörige dem jungen bürgerlichen Milieu entstammen. Die damalige Indomanie ist keineswegs als Gegendiskurs zum Orientalismus zu verstehen, denn die aufgerufenen Bilder basieren auf essentialistischen Vorannahmen, dienen der romantischen Zivilisationskritik sowie (nationalen) Selbstpositionierung und entwickelten auch auf globaler Ebene ihre Wirkmacht.³⁴¹ In ihrer Kontinuität bis ins 20. Jahrhundert sind diese romantischen Imaginationen Indiens oft an ein Krisenempfinden und eine damit einhergehende religiöse Sinnsuche gekoppelt. Die westliche Moderne, wesentlich definiert durch ihre Krisenhaftigkeit,³⁴² bildet gewissermaßen den Nährboden für die hier skizzierten Indienbilder. Gerade Angehörige der Reformbewegungen um 1900, ihrer Herkunft nach meist dem bürgerlich-protestantischen Milieu zugehörig, arbeiteten sich an den Bedingungen dieser modernen Welt ab – große Teile der in Reformpädagogik und Jugendbewegung aktiven Menschen sind zu diesem Milieu zu rechnen. Mithilfe erzieherischer Reformen streben sie die Überwindung jener gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen an, deren Produkt sie zugleich sind. Oft steht dieses Streben in Verbindung mit einer individualisierten religiösen Sinnsuche. Zugleich zirkulieren Indiidiskurse häufig um deutschnationale Interessen. Wie eng Orientalismus, Erziehung und Religiosität miteinander verknüpft sind, wird insbesondere am Beispiel der Theosophie deutlich, die sowohl in Europa als auch in Indien erfolgreich expandiert – denn auch in Indien empfinden gerade die gebildeten und trotz Kolonialherrschaft nach wie vor einflussreichen, meist städtischen Schichten ihre Gegenwart als krisenhaft. Nicht nur als Gegenstrategie zur demütigenden Fremdherrschaft, sondern auch als Ergebnis von Re-Importen „indischen Wissens“ setzt eine Rückbesinnung auf vermeintlich alte indische Traditionen ein – darin materialisiert sich Orientalismus. In Verbindung mit dem Streben nach sozialen und politischen Veränderungen, vor allem nach nationaler Autonomie, entstehen in Indien, etwa zeitgleich zur europäischen New Education, Reformschulen, in denen mithilfe einer reformierten Erziehung und Bildung die gewünschten Veränderungen herbeigeführt werden sollen – nicht zuletzt auf der Basis von selbstorientalisierenden Zuschreibungen. In Deutschland vervielfältigen sich die romantischen Indienbilder im Laufe des 19. Jahrhunderts. Indien wird zum Anderen des eigenen Selbst stilisiert, das Land und die Menschen werden vor dem Hintergrund der Zivilisationskritik als Gegenstand eines diffusen Begehrens exotisiert. Indien wird zu einem Topos, zum Abbild eines „Goldenen Zeitalters“, zeitlos in seiner Ursprünglichkeit. Die Kehrseite dieses überidealisierten Indienbilds ist die selbstaffirmative Deutung der Deutschen, vermeintlich weiter entwickelt zu sein, das heißt beispielsweise „zivilisatorisch überlegen“ bis hin zu „rassisch höher stehend“. Darin liegt kein Widerspruch. Beides entspricht Saids Definition von Orientalismus.

341 Vgl. u. a. Manjapra, Myers, Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos*.

342 Vgl. M. Hardt/A. Negri, *Empire*, Frankfurt a. M. 2003: 88ff.

3 Verknüpfungen von orientalistischen Indien-Diskursen mit Vorstellungen von Kindheit, Erziehung und Bildung seit Ende des 18. Jahrhunderts

Seit der Romantik sind die Topoi Kindheit und Indien miteinander verknüpft: Die Idee von Indien als der Kindheit Europas prägt die Vorstellungen, die man sich vom südasiatischen Subkontinent, seiner Kultur und seinen Menschen in Deutschland macht, nachhaltig.¹ Als Grundlage dafür dient eine prominent von Johann Gottfried Herder formulierte Geschichtsphilosophie, der zufolge die Menschheitsgeschichte mit dem Verlauf eines Menschenlebens äquivalent zu setzen sei. Die Parallelisierung von Phylo- und Onthogenese ist wesentlicher Ausgangspunkt für die Infantilisierung Indiens, welche wiederum erziehungsrelevante Gedanken aufweist. Im folgenden Kapitel werden die Parallelen sowie die geschichtliche Verknüpfung von orientalistischen Indiidiskursen und Erziehungsvorstellungen herausgearbeitet. Zentral ist dabei die Kopplung der Infantilisierung Indiens an romantische Kindheitsvorstellungen – beides resultiert aus den gleichen Quellen. Diskutiert werden außerdem die gedankliche Nähe von (Erziehungs-) Utopien und der Idee einer Pädagogischen Provinz zu orientalisierenden Imaginationen Indiens sowie die Funktion Indiens als Bildungsgut im deutschen Bürgertum. Wesentlicher Ausgangspunkt dafür ist die Indomanie der Romantik.

3.1 Infantilisierung Indiens

Aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung ist die Zuschreibung von Kindheit oder Kindsein, also die Infantilisierung Indiens um 1800 bemerkenswert. Das bis heute wirkmächtige romantische Bild vom Kind als unschuldig und rein, inklusive der Idealisierung von Kindheit als einer vermeintlich paradiesischen Zeit, weist frappierende Parallelen zu romantischen Indiidiskursen auf. Im Folgenden vergleiche ich beide und bringe sie miteinander in Verbindung.

Gemeinsam ist den romantischen Bildern von Kindheit und Indien, dass sie um 1800 in einem Prozess des „Otherings“ hervorgebracht werden. Wie Meike Baader darlegt, werden Kinder in Texten der Romantik als das Andere zum Sonderfall des Menschen stilisiert, zum Abbild von Vollkommenheit und Unschuld und so „von den Deformationen der Moderne freigesprochen.“² Getragen von der Hoffnung, die Kindheit zurückzugewinnen, streben Vertreterinnen und Vertreter der Romantik danach, eine ihren Idealen entsprechende Gesellschaft zu errichten. Kindheit ist einer ihrer Sehnsuchtsorte.³ Den Ausgangspunkt jener auf das Kind gerichteten Zuschreibungen verortet Baader bei Rousseau und Herder. Rousseau betont den „Naturzustand“ des Kindes und Mensch an und konstatiert: „Man kennt und versteht die Kinderwelt durchaus nicht.“⁴ Herder hingegen erkennt im Kind von Beginn

1 Vgl. u.a. Günther: 46f.

2 M. S. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 7.

3 Vgl. ebd.

4 J.-J. Rousseau, Emil oder Ueber die Erziehung (Bd.1), Hamburg 2011 [1761]: 8.

an den Menschen. Sprache stellt für ihn ein Hauptcharakteristikum des Menschseins dar, außerdem die kindliche Fähigkeit zu Fantasie und Dichtung: In beidem finde das Kind sein Glück. Die Bezeichnung von Kindheit als „Goldenes Zeitalter“ geht ebenfalls auf Herder zurück und ist eng mit dessen Geschichtsphilosophie verknüpft.⁵ Diese unter anderem in seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ 1772 formulierte Entwicklungstheorie einer Parallelität von Phylo- und Ontogenese gilt als ein zentraler Wegbereiter der romantischen Idee vom Kind.⁶

Auch die romantische Infantilisierung Indiens sowie das daraus hervorgehende Indienbild ist zu beträchtlichen Anteilen das Ergebnis eines „Otherings“. Ähnlich der Kindheit idealisieren Romantiker Indien als das Andere und entwerfen es als ein Gegenbild zum christlichen und zunehmend durch die Aufklärung geprägten Europa. Die Suche nach den Ursprüngen der eigenen Kultur bereitet den Weg zur akademischen Orientalistik, die – so die Hoffnung der ersten Vertreter der Disziplin – Auskunft geben soll über die Wurzeln der eigenen Identität und damit einen Weg dahin zurück eröffnen. Die vermeintlich paradiesischen Zustände eines der Zeit enthobenen Indiens sind das Objekt romantischer Sehnsucht.

Auch in diesem Punkt sind Rousseau und Herder Antagonisten: Rousseau nimmt die Exotisierung des Kindes in einer Gleichsetzung mit dem sogenannten „edlen Wilden“ vor, der jenseits der zersetzenden Einflüsse der Zivilisation in Harmonie mit der Natur und als Teil von ihr leben dürfe.⁷ Dabei ist nicht nur Europa das degenerierte Negativbild zu jenem paradiesischen Naturzustand, sondern auch der Orient, den Rousseau zu den Zivilisationen rechnet. In seinen Schriften „Über Kunst und Wissenschaft“ (1751) und „Über den Ursprung der Ungleichheit zwischen den Menschen“ (1755) stellt er einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Grad der Zivilisierung und dem damit voranschreitenden Sittenverfall her. Der Germanist W. R. Berger konstatiert: „[D]er Orient als exotisches Wunsch- und Gegenbild zur europäischen Welt hat bei Rousseau ausgespielt.“⁸ Rousseaus Gleichsetzung des Kindes mit dem „edlen Wilden“ als Form der Exotisierung hat den Orient nicht zum Bezugspunkt. Herder hingegen erkennt in Indien viel Potenzial zur Entwicklung eines positiven Gegenbildes oder einer Utopie. Nur wenige Jahre nach seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ beschreibt er in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784-1791) die Inder wie folgt:

Die Hindus sind der sanftmütigste Stamm der Menschen. Kein Lebendiges beleidigen sie gern; sie ehren was Leben bringt und nähren sich mit der unschuldigsten Speise, der Milch, dem Reis, den Baumfrüchten, den gesunden Kräutern, die ihnen ihr Mutterland darbeut. [...] Mäßigkeit und Ruhe, ein sanftes Gefühl und eine stille Tiefe der Seele bezeichnen ihre Arbeit und ihren Genuß, ihre Sittenlehre und Mythologie, ihre Künste und selbst ihre Duldsamkeit unter dem äußersten Joch der Menschheit. Glückliche Lämmer, warum könnt Ihr nicht auf eurer Aue der Natur ungestört und sorglos weiden?⁹

Diese an christliche Metaphern sich anlehrende Beschreibung zementiert die Zuschreibung idealisierter Kindheitsvorstellungen auf Indien: Unschuld, Sorglosigkeit, an anderer Stelle

5 Vgl. Baader, *Die romantische Idee des Kindes*: 44f.

6 Infantilisiert werden auf diese Weise nicht nur Kinder, sondern u. a. auch Frauen. Baader erkennt sogar Strukturen von Infantilisierung der Religion, z. B. in Joseph Görres Erzählung „Kindermysterien“, vgl. Baader, *Die romantische Idee des Kindes*: 155f.

7 Vgl. Andresen/Baader: 15f.

8 W. R. Berger, *China-Bild und China-Mode im Europa der Aufklärung*, Köln 1990: 114.

9 J. G. Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*: 180f.

spricht Herder von „sanfter Folgsamkeit“¹⁰ und Keuschheit. Auch Joseph Görres meint – ganz im Sinne dieses Geschichtsverständnisses –, dass die Menschheit ihre „frohen Kinderjahre“¹¹ in Indien verlebt habe. Die romantische Idee vom Menschen als einem göttlichen Wesen materialisiert sich ihm zufolge im Kind, das „zum Symbol der Vermittlung von Himmlischem und Irdischen“¹² wird. Görres beschreibt die Inder als die Lieblinge der Götter, welche „sich in ihre muntern Spiele mischten.“¹³ Herder stellt die indischen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse diesen Vorstellungen entsprechend dar:

Die Kindheit wird milde erzogen und doch fehlt es ihnen nicht an Kenntnissen, noch minder an stillem Fleiß und feinnachahmenden Künsten; selbst die niederen Stämme lernen lesen, schreiben und rechnen. Da nun die Bramanen die Erzieher der Jugend sind: so haben sie damit seit Jahrtausenden ein unverkennbares Verdienst um die Menschheit.¹⁴

Indien erhält von Herder eine Vorbildfunktion und wird zum Mittel seiner Kritik an der zeitgenössischen Erziehung – wie er Indien überhaupt als Repräsentanten für Natürlichkeit kontrastreich als Alternative zur europäischen Kultur porträtiert.¹⁵ Auch in Deutschland sollten alle Kinder alphabetisiert und mit Milde erzogen werden. Sprache und Künste haben in seiner Darstellung von indischer Erziehung ebenfalls einen hohen Stellenwert. Herder zufolge soll man Kindern eine Kunsterziehung angedeihen lassen, die auf Nachahmung basiere, was dem starken mimetischen Vermögen, das Kindern zugeschrieben wird, entspricht.¹⁶ Herder betont darüber hinaus die große Bedeutung von Fantasie und Dichtung für Bildung und Erziehung von Kindern. Im „Gespräch über Poesie“ (1800) bringt auch Friedrich Schlegel wenig später die indische Mythologie in einen engen Zusammenhang mit dem Fantastischen und erkennt darin ein Wesensmerkmal des Romantischen.¹⁷ Begeistert stellt er in Aussicht, „[w]elche neuen Quellen von Poesie [...] uns aus Indien“ zufließen könnten und konstatiert: „Im Orient müssen wir das höchste Romantische suchen“¹⁸, womit er nicht zuletzt die Fantasie meint.

Die romantischen Bilder Indiens und der Kindheit ähneln sich auch in der Ausblendung sozialer und ökonomischer Realitäten. Baader verweist darauf, dass Kinder einerseits als Projektionsfläche für eigene Wünsche und Hoffnungen dienen – und zwar insbesondere in privilegierten Milieus, und dort häufig Männern des Bildungsbürgertums. Diese haben üblicherweise mit Kindern nur wenig zu tun. Das störende Wissen über die um 1800 oft bedrückenden Verhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, wird ausgeblendet.¹⁹ Auch Indien ist weit genug entfernt, um die realen Verhältnisse auf dem Subkontinent, eher durch das Ge-

10 Ebd.: 23.

11 Halbfass: 91, dort so zitiert nach J. Görres. Glauben und Wissen, München 1805, in: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Köln, 1936: 8.

12 Baader, Die romantische Idee des Kindes: 259.

13 Halbfass: 91, dort so zitiert nach: J. Görres. Glauben und Wissen, München 1805, in: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Köln, 1936: 8.

14 Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit: 24.

15 Vgl. C. Tzoref-Ashkenazi, Der romantische Mythos: 69ff; Herder, dem Einfachheit eine Tugend sei, halte zudem die europäische Kultur für überentwickelt, so der Autor. Nichtsdestotrotz lasse Herder keinen Zweifel daran, dass Europa die überlegene Kultur sei, vgl. Halbfass: 88f.

16 Vgl. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 123.

17 Vgl. F. Schlegel, Gespräch über die Poesie, in: Athenaeum 3, 1800: 101.

18 Ebd.

19 Vgl. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 35ff.

waltverhältnis der Kolonialisierung als durch Fantasie und Natürlichkeit geprägt, auszublen- den.²⁰ Die angemäße Deutungshoheit über Kind und Kindheit, Inder und Indien verweist unmittelbar auf die Machtposition der Sprechenden und die subalterne Position derjenigen, über die gesprochen wird.

Bereits in der Frühromantik werden Kindheit, Erziehung und Indien wiederholt miteinander in Verbindung gebracht. Dabei wird nicht nur Indisches mit Attributen von Kindheit bedacht, sondern auch Kinder erhalten indisierende Attribute – letzteres beispielsweise in Schlegels Roman „Lucinde“ (1799).²¹ Darin porträtiert der Autor mit dem Kind Wilhelmine ein romantisches Sinnbild für Kindheit, wie u. a. Baader herausarbeitet,²² und schreibt:

[Wilhelmine] ist die geistreichste Person ihrer Zeit oder ihres Alters. [...] Zur Poesie [...] hat sie weit mehr Neigung als zur Philosophie; [...]. Die harten Übelklänge unsrer nordischen Muttersprache verschmelzen auf ihrer Zunge in den weichen und süßen Wohlklang der italienischen und indischen Mundart.²³

Schlegels Verweis auf die indische Sprache wird üblicherweise mit seinem Interesse an Sanskrit im Zusammenhang seiner Suche nach einer Ursprache begründet.

Das Kind steht bei Schlegel für Ursprünglichkeit. Er bezieht sich dabei auch auf Herder, dem zufolge nicht nur Sprache, sondern auch Dichtung und Poesie Hauptmerkmale von Kindern seien – Schlegel verweist auf beides. Das Drama „Sakontala“²⁴ des antiken Dichters Kalidasa enthält viele Motive, die romantischen Ideen entsprechen: Die im Wald aufgezogene Jungfrau Śakuntala steht für den mit der Natur harmonisch verbundenen Menschen, das Neben- und Ineinander von wirklichkeitsnahen und fantastischen Vorgängen im Stück für die Anerkennung des Mystischen als Teil der Wirklichkeit.²⁵ August Wilhelm Schlegel findet in „Sakontala“ „süße[s] kindliche[s] Geschwätz[...], voll unschuldiger naiver Koketterie“²⁶, Novalis soll dem Drama das Motiv der „Blauen Blume“ entnommen haben.²⁷ McGetchin resümiert:

20 Dabei unterstützt Deutschland die britische Kolonialherrschaft in unterschiedlichster Weise; unter den Deutschen meinen nur die wenigsten, Indien sollte unabhängig sein, vgl. u. a. Myers oder McGetchin.

21 Vgl. F. Schlegel, *Lucinde*, Berlin 1799; Schlegels älterer Bruder Carl-August ist als Hannoveranischer Militäringenieur Mitglied eines Regiments, das für die East India Company unweit des heutigen Chennai eingesetzt wird, von wo aus er in Briefen von Indien berichtet, siehe dazu C. Tzoref-Ashkenazi, *German soldiers in colonial India*, London 2014; außerdem kennt F. Schlegel, wie nahezu alle Frühromantiker, das Drama „Sakontala“ in der Übersetzung von G. Forster (1790), es bestehen also bereits einige Berührungspunkte mit Indien und indischen Texten, als er *Lucinde* verfasst.

22 Vgl. Baader, *Die romantische Idee des Kindes*.

23 Schlegel, *Lucinde*: 32f.

24 Georg Forster übersetzt das Stück aus dem Englischen, als Grundlage dient ihm die von William Jones vorliegende Übersetzung von 1789, die direkt aus dem Sanskrit erfolgt. Einen Ausschnitt publiziert Forster 1790 in der von Friedrich Schiller herausgegebenen Zeitschrift *Thalia*, eine komplette Ausgabe erscheint 1791 unter dem Titel „Sakontala oder der entscheidende Ring“, vgl. Kalidas, *Sakontala oder der entscheidende Ring*, Frankfurt a.M. 1803.

25 Vgl. McGetchin: 56ff.

26 A. W. Schlegel, Leipzig. Bey G. J. Göschen: *Thalia* [Rezension], in: Braun (Hrsg.), *Schiller und Goethe im Urtheile ihrer Zeitgenossen*, Leipzig 1882: 306; A. W. Schlegel (1767-1845), Bruder von F. Schlegel, Inhaber des ersten indologischen Lehrstuhls in Bonn ab 1818.

27 Vgl. McGetchin: 58.

Both the play and Romanticism exhibited a love of nature, surrender to emotion, exoticism, and religious transcendence. The play personified these qualities in a sensitive, wilting heroine, depicted largely in terms of her innocence and sexuality.²⁸

Auch Friedrich Majer²⁹ ist begeistert von dem Drama und bringt es mit Kindsein in Verbindung: Man fühle sich „wieder in die, der Erinnerung so reizende, chaotische Verwirrung der Kinderjahre versetzt.“³⁰ Er erkennt in dem Drama die „Morgenträume unseres Geschlechtes“³¹, die „wie ein kindlicher Geist des Menschengeschlechts“ wirkten. Majer warnt die Adressatin des als Brief stilisierten Textes davor, die Hand nach „Sakontala“ auszustrecken, denn so könnte „das zarte Gewebe, in welches ihre liebliche Mutter, die Fantasie einer glücklichen Kindheit, sie knüpfte“, zerreißen. Etwas deutlicher gesagt: Majer befürchtet, dass eine vernunftmäßige Lektüre des Stückes dazu führen könnte, es als lächerlich, voller Ungereimtheiten und in sich widersprüchlich wahrzunehmen. Man solle es so sein lassen, wie es ist, nämlich „in sich selbst vollendet und sein selbst willen da“. Das indische Drama wird so selbst zum Kind, zumindest dahingehend, wie Majer es gesehen und behandelt wissen will: Seine Eigenwertigkeit soll respektiert und seine Vollkommenheit bewundert werden. Als Mutter des Stückes benennt Majer die „Fantasie einer glücklichen Kindheit“. Ähnlich wie sich das Kind aus sich selbst heraus erschaffe, entsteht – Majer zufolge – also auch dieses indische Drama. „Sakontala“ steht bei ihm für die kindliche Wahrnehmung der Welt und repräsentiert damit romantische Vorstellungen von Kindheit, auch als Symbol der Erneuerung. Ein „feenhafter Zauber [...] aus dem Lande des Anfangs“³² ergreife das „innerste[...] Gemüth“ der Leserin, „vor dem erstaunten Auge [ihres] Inneren“ lägen ein „neuer Himmel und eine neue Erde“, bevölkert von „wunderbaren Wirrgestalten, welche wie ein wacher Traum [...] aufsteigen“ – „Sakontala“ sei das Werk „des indischen Genius“. Nahezu alles, wofür Kindheit bei den Romantikern steht, ist hier enthalten: Fantasie, Empfindsamkeit, Ursprung, Innerlichkeit, Erneuerung und Genialität. Nicht zuletzt verfüge „Sakontala“ über die Kraft, seine Leserinnen und Leser in die Kindheit zurück zu versetzen, so Majer, der damit einer starken Sehnsucht in der Romantik Ausdruck verleiht. Als romantische Topoi werden Kindheit und Indien, so mein Resümee, mithilfe ähnlicher oder gleicher Mittel verherrlicht und zur Projektionsfläche romantischer Sehnsüchte, wobei Kindheit exotisiert und Indien infantilisiert wird.

3.2 Die Utopie der pädagogischen Provinz: Kindheit als Garten und Indien als Paradies – Kolonisierung als Kehrseite

Das romantische Verständnis von Kindheit als einem einerseits exotisierten, andererseits jedoch ortlosen Topos verweist auf die sich um 1800 verbreitende Idee eines besonderen pädagogischen Raumes. Der Begriff der Pädagogischen Provinz geht zurück auf Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ (1821), wird jedoch auch häufig als Bezeichnung für den Ort der Erziehung von „Emile“ bei Rousseau verwendet. Während ungeklärt ist, ob Goethe

28 Ebd.: 59.

29 F. Majer (1772-1818), Historiker; arbeitet in den 1800er Jahren als Erzieher von Heinrich LXII, Fürst von Reuß-Schleiz, später Privatdozent in Weimar; Majer ist ein Schüler von J. G. Herder.

30 F. Majer, Über die mythologischen Dichtungen der Indier, in: Poetisches Journal 1, 1800: 165f.

31 Dieses und die folgenden drei Zitate: Ebd.: 175f.

32 Dieses und alle folgenden Zitate bis zum Ende des Abschnittes ebd.: 165ff.

mit der Pädagogischen Provinz eine regelrechte Methode meint, ist die Auswahl eines von der Gesellschaft abgeschirmten Ortes für die Erziehung bei Rousseau pädagogisches Programm, in dem sich sowohl seine Gesellschaftskritik als auch sein Bemühen, die kritisierten Umstände zu überwinden, spiegeln. In Rousseaus Anthropologie ist der Mensch als natürliches Wesen gut, verdirbt jedoch durch gesellschaftliche Einflüsse.³³ Das Kind steht bei ihm paradigmatisch für den Menschen im Naturzustand, u. a. für Unverbildetheit und Harmonie, womit Rousseau dem romantischen Kindheitsideal einiges vorwegnimmt.³⁴ So soll Emile abseits der korumpierenden gesellschaftlichen Einflüsse zum Menschen erzogen werden.

Es wird ein pädagogischer „Ort“ eingerichtet, in dem Erziehung ganz auf die gewünschten Ziele hin konzipiert werden kann, ohne störende Fremdeinflüsse. Dies ermöglicht es dem Erzieher, den Heranwachsenden nicht unmittelbar zu unterrichten, sondern ihn seine eigenen Erfahrungen machen zu lassen [...].³⁵

Ausgehend von der Vorstellung, das Kind entwickle sich aufgrund bereits vorhandener Anlagen aus sich selbst heraus – Montessori spricht später vom inneren Bauplan des Kindes – wird die von Rousseau konzipierte „negative Erziehung“³⁶ in der Romantik nicht selten als ein Wachsenlassen missverstanden.

Die Idee der Pädagogischen Provinz ist mit Attributen des Paradieses oder des Gartens Eden versehen und gerät leicht zu einer pädagogischen Utopie.³⁷ In gewisser Weise entspricht das dem Programm der Romantiker, die in der Erlangung einer „zweiten höheren Kindheit“, wie Novalis es ausdrückt,³⁸ das Paradies wieder zu finden hoffen. Daraus, so Baader, sei eine Utopie abgeleitet worden, der entsprechend durch die Kindheit eine bessere Gesellschaft hergestellt werden kann.³⁹

Die Idee der Utopie ist kontrovers diskutiert und bleibt bis heute umstritten.⁴⁰ Baader und Andresen begreifen Utopien, insbesondere in pädagogischen Kontexten, als Fiktionen, als „Gegenentwürfe zur jeweils aktuellen Situation“⁴¹, wesentlich gekennzeichnet durch ihre Ortlosigkeit. Hans-Christian Harten begreift Utopie als „die idealisierende Rekonstruktion antizipatorischer Elemente der Wirklichkeit.“⁴² Er verweist auf die produktiven Aspekte utopischen Denkens, insbesondere für Pädagogik und Erziehung. In der Erziehungswissenschaft

33 Vgl.: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; Alles entartet unter den Händen des Menschen.“, Rousseau: 11.

34 Vgl. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 43f.

35 J. Raithel/B. Dollinger/G. Hörmann, Einführung Pädagogik, Wiesbaden 2009: 105.

36 Rousseau zielt mitnichten auf reines Wachsenlassen ab. Wie Raithel et. al schreiben: „Dieses Absehen von Vorschriften nannte ROUSSEAU „negative“ Erziehung: Gefordert war vom Erzieher Zurückhaltung und Respektierung der Person des Heranwachsenden; der Zögling sollte eigene Erfahrungen sammeln und seine eigenen Urteile bilden – dies freilich in zuvor abgesteckten Rahmenbedingungen.“, ebd.: 106.

37 Auch in Goethes Wilhelm Meister wird die pädagogische Provinz als ‚Utopie‘ bezeichnet, vgl. J. W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, Berlin 2014 [1821]: 139f.

38 Vgl. Novalis, Heinrich von Ofterdingen, Berlin 2013 [1802]: 329; vgl. dazu auch Baader, Die romantische Idee des Kindes: 7.

39 Vgl. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 7.

40 Die Utopie sei einerseits eine „unrealistische Vorstellung“, also nicht realisierbar, andererseits verweise sie auf zukünftige Potenziale und Ziele des menschlichen Handelns; seit ca. 1840 gelte die Utopie – und ihr Gegenbild, die Dystopie – als literarischer Gattungsbegriff. Bis heute schwanke der Sprachgebrauch zwischen Ideal und Illusion, vgl. L. Hölscher, Utopie, in: S. Jordan (Hrsg.), Lexikon Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2002: 298f.

41 Andresen/Baader: 13f.

42 H. C. Harten, Kreativität, Utopie und Erziehung, Wiesbaden 2013: 110.

dominiere hingegen die Lesart der Kritischen Theorie, der zufolge sich Utopien häufig durch totalitäre Strukturen auszeichneten.⁴³ Deshalb gebe es eine Tendenz zum Utopieverbot.⁴⁴ Baader und Andresen ordnen den reformpädagogischen Klassiker „Jahrhundert des Kindes“ (1900) von Ellen Key als pädagogische Utopie in der Nachfolge von Rousseaus „Emile“ ein. Durch Neuerungen in Bildung und Erziehung will sie den neuen Menschen schaffen.⁴⁵

Die Imagination Indiens als Paradies und damit als Land des Ursprungs entspringt wesentlich dem Geschichtsverständnis der Romantik. Etwas vereinfacht dargestellt wird die Menschheitsgeschichte diesem Konzept zufolge in drei Epochen unterteilt: Am Anfang steht die Antike und der Verlust von Arkadien, die zweite Epoche ist die Moderne, geprägt durch die Dichotomie von Sinnlichkeit und Verstand, in der dritten Epoche gelangen die Menschen wieder in einen Zustand der Harmonie.⁴⁶ Die Ausgangsepoche steht sinnbildlich für die Kindheit, für die dritte Epoche, eine für die Romantik noch nicht erlangte Utopie, steht Arkadien, das Paradies, Modell.⁴⁷ Deutlich wird das beispielsweise an Novalis' Sehnsucht nach einer „zweiten, höhern Kindheit, des wiedergefundenen Paradieses.“⁴⁸

Die romantische Imagination Indiens als Paradies respektive Wiege der Menschheit enthält ebenfalls Merkmale einer Utopie. Insbesondere in der Instrumentalisierung von Indienbildern als gesellschaftlichen Gegenentwürfen zeigt sich deren utopisches Potenzial. Indien bleibt dabei vor allem deswegen weitestgehend ortlos, weil es für die allermeisten Europäer um 1800 und auch bis ins 20. Jahrhundert unerreichbar ist. Unter den Zuschreibungen der Romantiker für Indien finden sich daher nicht wenige Merkmale, die auch für die Pädagogische Provinz konstitutiv sind, wie beispielsweise Natürlichkeit oder Unverdorbenheit. Bereits Herder meint, dass das indische Volk, gemäß seinen guten Eigenschaften, eigentlich im Paradies wohnen sollte.⁴⁹

Dass Indien auch literarisch als ein Ort idealer Erziehung imaginiert wird, kann am Beispiel von Karoline von Günderodes „Geschichte eines Braminen“ (ca. 1803) verdeutlicht werden.⁵⁰ Der Ich-Erzähler Almor beschreibt zunächst die Auswirkungen seiner lieblosen Erziehung. Der Vater habe ihn kalt und unfreundlich behandelt, die Mutter sei früh gestorben.

Kinder, wenn sie schon anfangen, das Leben mit den Augen ihres Geistes zu betrachten, werden von den Gewohnheiten, Verhältnissen und Forderungen der menschlichen Gesellschaft beängstigt, [...]. Durch die Eltern spricht die Natur zuerst zu den Kindern. Wehe den armen Geschöpfen, wenn diese erste Sprache kalt und lieblos ist!⁵¹

In der Folge durchlebt der Protagonist eine Entwicklung, die ihren Ausgang bei einem ausschließlich sinnlich-materialistischem Dasein in einer europäischen Großstadt hat, von dem sich Almor, geläutert durch den Tod seines Vaters, lösen kann. Er wendet sich nach Indien,

43 Vgl. Hölscher: 298f.

44 Vgl. Harten: 166.

45 Vgl. Andresen/Baader: 13ff; der neue Mensch ist bei Key als Gegenbild zum aufgrund der Erbsünde gefallenen Menschen konzipiert, vgl. ebd.

46 Vgl. u. a. Baader, Die romantische Idee des Kindes: 127.

47 Vgl. ebd.

48 Novalis, Heinrich von Ofterdingen: 329.

49 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, Der romantische Mythos: 67f.

50 Siehe dazu auch: E. Horn, Indien-Mode und Tagore-Hype, in: S. Reh/U. Schwerdt/W. Keim (Hrsg.), Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht, Bad Heilbrunn 2016.

51 K. v. Günderode, Geschichte eines Braminen [1803], in: Sämtliche Werke und ausgewählte Studien, Frankfurt a.M. 2006: 303.

wohin ihn eine „gewisse Sehnsucht“⁵² treibt. Dort trifft er einen Brahmanen, der ihm ein zweiter Vater wird und ihn bei sich aufnimmt. Almor findet in Indien nicht nur sich selbst, sondern auch seinen inneren Frieden. Als der Brahmane stirbt, trägt er Almor auf, seiner Tochter Lasida den Vater zu ersetzen. Etwas lakonisch heißt es am Ende: „Ich blieb in Lasidas Haus, lebte wie ein Bramin und erzog das Mädchen sehr wenig, ich überließ es vielmehr seiner eigenen schönen Natur.“⁵³ Bei Günderode wird Indien mithin als ein Ort gedeutet, der in seinem So-Sein nicht nur Anlass zu Selbstfindung und -erkenntnis bietet, einem Erziehungsziel der Romantiker, sondern sie regelrecht auslöst – Indien steht so für die Pädagogische Provinz schlechthin. Diesen Voraussetzungen entsprechend benötigen die Menschen Indiens keine eingreifende Erziehung. Die Figur des Brahmanen verkörpert den idealen Menschen der Romantik: „Göttliches und Menschliches waren in seinem Gemüte auf das innigste und schönste verknüpft.“⁵⁴

Indien in seiner Eigenschaft als Paradies oder Garten wird auch als Ort gedeutet, wo Pflanzen und Blumen gut gedeihen. Manche Romantiker erkennen in der Blume die Metapher für eine anstrengenswerte Daseinsform. Schlegel beispielsweise notiert in „Lucinde“:

In der That man sollte das Studium des Müßiggangs nicht so sträflich vernachlässigen, sondern es zur Kunst und Wissenschaft, ja zur Religion bilden! Um alles in Eins zu fassen: je göttlicher ein Mensch oder ein Werk des Menschen ist, je ähnlicher werden sie der Pflanze; diese ist unter allen Formen der Natur die sittlichste, und die schönste. Und also wäre ja das höchste vollendetste Leben nichts als ein reines Vegetiren.⁵⁵

Für die Romantik verkörpern unter anderem Kinder diese „pflanzengleiche und gottähnliche Passivität.“⁵⁶ Kinder und Blumen werden in der romantischen Literatur häufig verglichen. Wenig überraschend bemüht man diese Metapher auch in Erziehungsfragen. Baader resümiert:

Gegen [...] Fortschritts- und Leistungsdenken[...] wird ein Modell des Vertrauens in Selbsttätigkeit und Selbstregulierung gesetzt, für das die Pflanze steht.⁵⁷

Beispielhaft sei verwiesen auf die Idee des Erziehens als Wachsenlassen oder die Vorstellung vom im Kind bereits vorhandenen Anlagen des ‚Schönen und Guten‘, die sich nur – gemäß einem vorbestimmten Plan – entfalten müssten, dabei nicht behindert werden sollten und letztlich zu dessen Selbstvollendung führten. In der Pflanzen-Metapher zeige sich, wie Baader notiert, der romantische Drang zur Innerlichkeit, demzufolge man sich weniger in der Auseinandersetzung mit der Welt bilde, sondern vielmehr „durch innere Anschauung und Versenkung.“⁵⁸ Die Idee vom idealen Ort des Aufwachsens als einem Garten spiegelt sich nicht zuletzt in Fröbels Wortschöpfung vom „Kindergarten“. Der Garten steht bei ihm für das „zurückgegebene Paradies.“⁵⁹

52 Ebd.: 311.

53 Ebd.: 314.

54 Ebd.: 312.

55 Schlegel, *Lucinde*: 87.

56 Baader, *Die romantische Idee des Kindes*: 130.

57 Ebd.: 129.

58 Ebd.

59 Ebd.: 229; vgl. dazu auch Baader, *Die romantische Idee des Kindes*, 2002.

Das Bild vom Kind als Keim geht u. a. auf Herder zurück. Durch die von ihm postulierte Parallelisierung von Phylo- und Ontogenese wird diesem Bild zusätzliche Legitimität verschafft. Die Kulturanthropologin Silvy Chakkalakal verortet die Metapher vom Kind als Pflanze demzufolge an der „Schnittstelle zwischen Natur und Geschichte.“⁶⁰ Ähnliches ließe sich auch über das Indienbild um 1800 sagen. Im Vorwort zu Forsters Übersetzung von „Sakontala“ bezeichnet Herder das Stück als „Blume“, die Sprache als „[b]lumenreich“, die Szenen seien wie Blumenketten verbunden und wurzelten wie schöne Gewächse auf natürliche Weise im poetischen Gegenstand.⁶¹ Auch hier wird der Bezug zu Erziehung hergestellt, wenn Herder von der Protagonistin Śakuntala schwärmt, sie sei ein

Kind der Natur, aufgeblüht im reinsten Aether, einem [...] Erziehungsort der Frauen. Wald und Blumen, die geheiligte Einsamkeit sind das umzäunte Paradies, worinnen diese unbekannte Hochgebirgsblume, als eine Blume, verborgen und ungestört sich entfaltet, ihre unschuldige Seele gebildet und gepflegt von der Hand der Weisheit ihres Pflügers [...].⁶²

Die Ähnlichkeiten zum Konzept der Pädagogischen Provinz sind frappierend. Entsprechend der Logik von Herders Geschichtsphilosophie befänden sich nicht nur die Kindheit, sondern auch Indien an der Schnittstelle von Natur und Geschichte, wie Chakkalakal treffend feststellt.⁶³ Es ist daher nur folgerichtig, dass Herder der „jüngere[n] Generation“⁶⁴ von Indien zu lernen empfiehlt.

Dass auch westliche Kolonialmächte ihrer Herrschaft unter dem Deckmantel von Erziehung Legitimität zu verschaffen bemüht sind, ist bekannt.⁶⁵ Insbesondere ab dem 19. Jahrhundert wird die Gleichsetzung Indiens mit der menschengeschichtlichen Kindheit instrumentalisiert, um die vermeintliche Zurückgebliebenheit des Subkontinents und seiner Bevölkerung zu betonen. Üblicherweise gibt man die Zivilisierung der als unmündig diskreditierten Bevölkerung als Erziehungsziel aus, wie beispielsweise Michael Mann anhand der britischen Kolonialisierung Indiens erörtert.⁶⁶ Jeglicher Indomanie und Indophilie zum Trotz bleibt Indien für die Romantiker dem christlich geprägten Abendland untergeordnet, ab der Mitte des 19. Jahrhunderts oft mit Verweis auf „rassische“ Unterschiede.⁶⁷ In diesem Zusammenhang sei auf Peter Gsettner verwiesen, der 1981, gewissermaßen in entgegengesetzter Richtung, eine Parallelität der imperial geprägten, im Kolonialzeitalter entwickelten sowie entsprechend nutzbar gemachten Anthropologie und der zunehmenden Erforschung von Kindern und Kindheit seit dem Ende des 19. Jahrhunderts feststellt.⁶⁸ In dieser Arbeit formuliert er die These von der „Kolonialisierung der Kindheit“ und argumentiert, dass

die wissenschaftliche Eroberung unbekannter Territorien der Eroberung der kindlichen Seele vorausgeht, und dass diese zeitliche Verschiebung [...] bedeutsam ist: [...] die entwicklungspsychologische Kinder- und Jugendforschung, hier gleichsam verstanden als das wissenschaftliche Bemühen

60 S. Chakkalakal, *Die Welt in Bildern*, Göttingen 2014: 103.

61 J. G. Herder, [Vorwort], in: Kalidas, *Sakontala oder der entscheidende Ring*: XXIXff.

62 Ebd.: XXXIII.

63 Vgl. Chakkalakal: 103.

64 Herder, [Vorwort]: XXXI.

65 Vgl. u. a. Fischer-Tiné/Mann.

66 Vgl. Mann, *Das Gewaltdispositiv des modernen Kolonialismus*, 2004.

67 Dass Inder trotz vermeintlicher ‚rassischer‘ Minderwertigkeit über ihre Herkunft von den ‚Ariern‘ gewissermaßen zu sehr nahen Verwandten aufsteigen, zeigt letztlich wie ambivalent die deutsche Haltung im 19. Jahrhundert – und auch darüber hinaus – ihnen gegenüber ist.

68 Vgl. P. Gsettner, *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*, Reinbek 1981: 15.

von Menschen, die „weißen Flecken“ in der eigenen Vergangenheit (Ontogenese) zu erforschen, [konnte] auf Theorien und Methoden zurückgreifen, die sich schon praktisch bewährt hatten – nämlich bei der Erforschung jener unbekannten Völker und Stämme, die man (phylogenetisch) ebenfalls der eigenen Vergangenheit zurechnete. [...] Die Entwicklungspsychologen begannen langsam, an Hand der systematischen Auswertung ihrer „Reiseberichte“, in die Kindheit und Jugendzeit vorzudringen, Gebiete theoretisch auszugrenzen, die es dann erziehungswissenschaftlich besonders zu bearbeiten galt, als die Anthropologen bereits mit den praktischen Folgen ihrer vorgenommenen Ausgrenzungen konfrontiert waren – nämlich mit Phänomenen wie Abhängigkeit, Ausbeutung und „Unterentwicklung“.⁶⁹

Wenngleich Gstettners Argumentation weder auf den Orient, geschweige denn Indien ausgerichtet ist, so werden hier zwei Dinge sehr deutlich: Zum einen, welche Persistenz die Diskurse von Kindheit als dem Anderen bis heute haben, und zum anderen, wie eng xenophobe und exotisierende Diskurse mit jenen der Kindheit verwoben sind.

Auf die Verbindung des „kolonialen Projekts“ zur Utopie gehen die Philosophin Nikita Dhawan und die Pädagogin Maria do Mar Castro Varela ein. Auf Thomas Moores „Utopia“ (1516) verweisend, erörtern sie die Ähnlichkeiten der fiktiven Insel mit dem wenige Jahre zuvor „entdeckten“ Amerika. Sie argumentieren, dass Kolonien „als ›Experimentierfelder‹ der europäischen Metropolen“⁷⁰ fungieren, Indien beispielsweise im Bereich der Erziehung.⁷¹ Das Selbstbild einiger reformpädagogischer Einrichtungen, die sich in den 1920er Jahren als Pädagogische Provinz verstehen, entspricht ebenfalls dem eines Labors für gesellschaftliche Erneuerung. Die Ambivalenz des romantisch geprägten Gleichnisses von der Kindheit als einem Garten, das in wesentlichen Aspekten kongruent zum Bild Indiens als Paradies entwickelt wird, wird deutlich in der Gleichzeitigkeit von Idealisierung und der Aufrechterhaltung asymmetrischer Macht- und Gewaltverhältnisse.

3.3 Indien als Bildungsgut des deutschen Bürgertums

Die Auseinandersetzung mit Indien in Europa ist stets auch ein Umgang mit Wissen über Indien, das es anzueignen gilt. Als Herder in der Vorrede zu „Sakontala“ (1803) schreibt, die Jugend solle von Indien lernen, besteht bereits die Möglichkeit dazu, und zwar anhand von Kupferstichdrucken in Friedrich J. Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“ (1790-1830), dem ersten enzyklopädisch ausgerichteten, natur- und weltkundlichen Sachbuch im deutschsprachigen Raum.⁷² Darin befinden sich Darstellungen des „alten Indien“, für Chakkalakal „Bilder von Verzeitlichung und Entwicklung als Generatoren eines neuen historischen Wissens.“⁷³ Damit hebt die Kulturanthropologin einerseits auf die Verortung Indiens innerhalb der geschichtsphilosophischen Parallelisierung von Phylo- und Ontogenese ab. Andererseits verweist sie auf das Bildungspotenzial des als ursprünglich und natürlich beschriebenen Indiens, das auch mithilfe dieser das Exotische betonenden Bilder zu einem wichtigen Bezugspunkt deutscher Kultur avanciert.⁷⁴

69 Ebd.

70 N. Dhawan/M. d. M. Castro Varela, Postkoloniale Theorie, Bielefeld 2005: 137.

71 Siehe dazu u. a. Zastoupil.

72 Vgl. Chakkalakal: 8.

73 Ebd.: 263.

74 Vgl. ebd.: 352.

Bertuchs *Bilderbuch* präsentierte [...] verstärkt Illustrationen von Indien, die sich in verschiedenste Themen und 41 Einzelansichten aufgliedern: Von indischen Trachten, Pagoden, Moscheen bis hin zur Tiger- und Elefantenjagd sowie den Menschen und ihren Bräuchen [...]. Allein in Band I vervollständigen 34 Kupfertafeln zu indischen Pflanzen und Tieren in 56 Einzelstichen die ethnologischen Ansichten [...]. Wir erfahren von Gewürzen wie Muskat, Zimt und Kardamom sowie neu entdeckten Vogelarten und exotischen Tieren wie verschiedensten Affenarten, Elefanten, dem Tiger oder dem Gepard.⁷⁵

Bertuch kennt Schlegels „Über die Sprache und Weisheit der Indier“ und folgt zumindest eine Zeitlang der damaligen Modewelle der Indomanie.⁷⁶ In den Illustrationen spiegelt sich so wider, was Indien allgemein zugeschrieben wird. Man sieht naturbelassene Szenerien, Abbildung von urzeitigen, teils zerfallenen Gebäuden oder besonderen meteorologischen Phänomenen wie zerklüfteten Wolken. Die Bilder sollen, so Chakkalakal, eindrucklich sein. Sie spricht vom Motiv des Pittoresken, das zu eben diesem Zweck eingesetzt wird.⁷⁷ Mithilfe der Bilder werden Indien sowie dessen Landschaften und Städte als urgeschichtlich präsentiert, womit – über die Darstellung der indischen Kultur als einer naturhaften Hochkultur – auch der Historisierung der eigenen Realität gedient ist.⁷⁸ Die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur soll also immer auch einen möglichen Erkenntnisgewinn über das Eigene mit sich bringen. Indien wird zum Gegenstand von Bildung und kann nutzbringend als Lernmaterial eingesetzt werden.

Damit zurück zu Herder: In der Vorrede zu „Sakontala“ führt er aus, dass es ein Merkmal der Deutschen sei, „das Schöne, Gute und Vollkommene [...] uneigennützig um sein selbst willen [zu] erforschen.“⁷⁹ Mithin seien sie durch ihre Empfänglichkeit imstande,

den Werken des Geschmacks, gleichviel welcher Nation, wenn sie nur wahre Vorzüge besitzen, wirklich zu huldigen; dahingegen es Franzosen, Engländern und Italienern so schwer, ja fast unmöglich wird, sich in eine andere Denkungs- und Empfindungsart, in andere Sitten und Gewohnheiten [...] zu versetzen.⁸⁰

Die Deutschen würden es schätzen, in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken – auch Indiens – einen Zuwachs an Wissen zu erleben, so Herder, und könnten mit ihrer Empfindungsart zufrieden sein. Denn je edler der Mensch sei, „desto begieriger muss er Vorstellungen auffassen und einsammeln, um sich daraus das Ganze der äusseren Welt in vollkommenerem Zusammenhange wieder herzustellen.“⁸¹ Der hier zugrunde liegende vorromantische Bildungsbegriff nimmt die nationale Ausrichtung einer „Bildung an Indien“ im späteren 19. Jahrhundert voraus. Jenseits individueller Selbstbildungsziele steht hier noch die Ansammlung und Sortierung von Wissen im Vordergrund, wodurch der Einzelne als Mitglied einer größeren Gruppe, in dem Fall des deutschen Volkes, zur Veredlung eben desselben beitrage. Dies und die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass Indien spätestens ab dem Beginn des 19. Jahrhunderts zu einem Beschäftigungsgegenstand des deutschen Bürgertums wird. Implizit verweist der Historiker Douglas McGetchin in diesem Zusammenhang auf die

75 Ebd.: 353f.

76 Vgl. ebd.

77 Vgl. ebd.: 354ff.

78 Vgl. ebd.: 364ff.

79 Herder, [Vorwort]: XXIII.

80 Ebd.: XXIIIff.

81 Ebd.: XXV.

enge Verknüpfung von Bildungs- und orientalistischen Diskursen.⁸² Er argumentiert, dass die Indologie – ein in der Epoche der Romantik entstandenes und von romantischen Imaginationen mindestens angeregtes Fach⁸³ – einen wesentlichen Teil deutscher Bildung und Kultur darstelle und damit dem Prozess der Gründung der deutschen Nation zuträglich ist. Im Zuge der Reichsgründung 1871 sei auch die deutsche indologische Expertise angeführt worden, um dem französischen Einfluss des Zivilisationsgedankens etwas entgegen zu setzen. Auf den ersten Blick mag das verwundern. Als bildungsbürgerlicher Bezugspunkt gelten nach wie vor die griechische Antike und die auf das antike Rom zurückgehenden humanistischen Traditionen. Es gibt allerdings mehrere Gründe, die für McGetchins These sprechen, dass zusätzlich das „alte Indien“ identitärer Referenzpunkt im deutschen Bildungsbürgertum ist. Im Folgenden erörtere ich die Verknüpfung orientalistischer mit Bildungsdiskursen, die oft national ausgerichtet sind, und arbeite heraus, wie Indien zum bürgerlich anerkannten Bildungsgut avanciert.

Seit dem frühen 19. Jahrhundert legitimiert das deutsche Bürgertum seine hegemoniale Position gegenüber der an Macht verlierenden Aristokratie zunehmend mittels Bildung. Aristokraten wiederum berufen sich zu jener Zeit noch mehrheitlich auf eine französische oder spanische Etikette, die weniger vom deutsch geprägten Kultur-, sondern vielmehr von einem als romanisch geltenden Zivilisationsgedanken getragen ist. In aristokratischen Milieus werden Sittlichkeit und Traditionserhalt dem Willen des Einzelnen übergeordnet, wohingegen das Bürgertum mithilfe von Bildung zur Entfaltung der individuellen, das heißt auch wahren Bestimmung des Menschen voranschreiten will.⁸⁴ Kultur wird dabei zum Medium von Bildung, in der Konstruktion eines deutschen Nationalismus beruft man sich somit weitgehend auf Sprache und Literatur,⁸⁵ weniger auf territoriale Aspekte oder geteilte politische Traditionen.

Towards the end of the eighteenth century, the Bildungsbürgertum [...] in Germany increasingly advocated the use of literature to create a social movement that promoted an organically cultivated, spiritually pure, inwardly enriching [...] Bildung, to counter the artificial, contrived Kultur of an aristocracy dominated culturally by the French.⁸⁶

Diesem Anliegen kommt „Sakontala“ nach – wie schon anhand der Vorrede Herders erörtert. Das Drama, so McGetchin, spreche die Deutschen mit seinem unschuldigen Naturalismus und seiner Spiritualität an; auch dem Bestreben, die vermeintlich von einem zynischen Materialismus geprägte französische Kultur gegenüber deutscher Bildung herabzusetzen, entspreche „Sakontala“.⁸⁷ Im Bürgertum, das sich selbst auch als „Geistesaristokratie“ begreift und

82 Vgl. McGetchin: 17ff & 70f.

83 Zur Kritik an der Behauptung, die Indologie sei aus dem Geist der Romantik geboren, siehe J. Hanneder, Präsenz und Philologie [2012].

84 Siehe dazu u. a. Humboldts Bildungsideal, vgl. W. v. Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, in: Flitner/Giel (Hrsg.), Werke in fünf Bänden, Bd. I, Darmstadt 1980: 234–240. Humboldt beschäftigt sich selbst mit der Bhagavad Gītā, vgl. W. v. Humboldt, Ueber die unter dem Namen Bhagavad-Gita bekannte Episode des Maha-Bharata & Ueber die Bhagavad-Gita. Mit Bezug auf die Beurteilung der Schlegel'schen Ausgabe im Pariser Asiatischen Journal, in: Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke, Band I, Berlin 1841.

85 Herder beispielsweise tritt in seinem 1788 verfassten Essay „Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemeingeist Deutschlands“ für die Etablierung einer deutschsprachigen Literatur als Beitrag zur Hebung des moralischen Niveaus im Volk ein, vgl. J. J. Sheehan, Der Ausklang des alten Reiches, Berlin 1994: 185. Außerdem sieht er u. a. in einer ausgebildeten Sprache ein Herrschaftsinstrument, das stärker wiege als Waffengewalt und den Deutschen als Kulturnation den ihnen angemessenen, erhobenen Platz garantiere, vgl. ebd.

86 McGetchin: 70.

87 Vgl. ebd.

aufgrund von Bildung seinen gesellschaftlichen Führungsanspruch formuliert, findet Forsters Übersetzung großen Anklang.⁸⁸

Auf „Sakontala“ folgen weitere Übersetzungen indischer Schriften, und so ist während des 19. Jahrhunderts die Schwärmerei für Indien und Sanskrittexte gerade in gebildeten Schichten nicht gerade selten.⁸⁹ Indisches Gedankengut oder das, was man dafür hält, ragt plötzlich tief in bürgerliche Bildungsinhalte hinein. Die Vertreter des damals noch jungen Faches der Indologie arbeiten dem zu, indem sie Texte aus dem Sanskrit oder anderen altindischen Sprachen ins Deutsche übertragen und so zugänglich machen. Ein Argument, mit dem dieses Studium legitimiert wird, ist die von Schlegel in „Über die Sprache und Weisheit der Indier“ konstatierte Verwandtschaft der deutschen Sprache mit dem Sanskrit. Er bezeichnet es darin gar als ‚Muttersprache‘ von Latein und Griechisch – womit er Sanskrit quasi zum Original erklärt, wohingegen die Sprachen der südeuropäischen Antike aufgrund ihrer Nachfolgerschaft an Genialität einbüßen. Man generiert Selbstwert aus dieser Verwandtschaft, und das Deutsche erlangt, durch den direkten Bezug zu der altindischen Sprache, vermeintlich einen höheren Status als das Französische, das sich ja nur auf die Abkömmlinge des Originals berufen kann. Auf dieser Basis argumentieren später deutsche Intellektuelle für die Überlegenheit der deutschen Bildung gegenüber dem römisch geprägten Zivilisationsbegriff der Franzosen.⁹⁰ Wie Hörster darlegt, erlangt die deutsche Forschung „mit ihrem Regulativ der Selbstbildung durch Wissenschaft“⁹¹ in der Welt eine führende Stellung. Im Bereich der Sprachwissenschaft profiliert sich Deutschland nicht zuletzt durch die umfangreichen Arbeiten seiner Indologen. Sanskrit gewinnt dabei in der Philologie in Preußen zunehmend an Prestige, so McGetchin, wovon die Indologie im wissenschaftlichen Bereich profitiert. Das Humboldt'sche Leitbild von der Einsamkeit und Freiheit des Gelehrten entspricht dabei auch dem Gedanken der „wahren Menschenbildung“, die nicht zwingend an eine berufliche Ausbildung gebunden ist, sondern vielmehr der vorläufig zweckfreien Selbstentfaltung der Persönlichkeit dient.⁹² Das Studium des Sanskrit kann ganz in diesem Sinne betrieben werden: Es ist nicht an einen konkreten Zweck wie einen Beruf gebunden; durch die Lektüre von Originaltexten kann man sich persönlich inspirieren lassen und so selbst entfalten. Wenn der aus Deutschland stammende, ab 1868 in Oxford lehrende Indologe Friedrich Max Müller eine Vortragsreihe unter den Titel „India: What can it teach us?“ stellt, ist das keine bloße Rhetorik.⁹³ Die Indomanie der Deutschen und die Vorreiterrolle der deutschen Indologie spricht sich selbst bis nach Indien herum, wie aus einem Bericht des Indologen Karl Eugen Neumann von der Begegnung mit einem Inder deutlich wird:

Er fragt mich, woher ich komme, und als er hört, ich sei ein Deutscher, o, das Deutsche, habe er sagen hören, sei ganz wie das Sanskrit, und in Deutschland kenne man das Sanskrit am besten, dort spreche es jeder Gebildete.⁹⁴

88 Für Goethe soll „Sakontala“ gar als Inspirationsquelle für das Vorspiel auf dem Theater in Faust gedient haben, vgl. E. Trunz (Hrsg.): Goethe, Faust. München 1986: 507.

89 Vgl. Maillard, Indomanie um 1800.

90 Vgl. McGetchin: 55.

91 R. Hörster, Bildung, in H.-H. Krüger /W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1996: 47.

92 Böhm/Hehlmann: 78.

93 F. M. Müller, India. What can it teach us?, A Course of Lectures Delivered Before the University of Cambridge, London, 1883; Müller (1823-1900) gilt als einer der einflussreichsten Indologen.

94 So zitiert in McGetchin: 183; Original in H. Hecker, Karl Eugen Neumann, Wien 1986: 17; K. E. Neumann (1865-1915) wird bekannt mit seinen Übersetzungen großer Teile des buddhistischen Pali-Kanons; er gilt als

Wie McGetchin darlegt, hält sich die Vorstellung, dass besonders deutsche Wissenschaftler dem Sanskrit und dessen Erhalt einen großen Dienst erwiesen hätten, in Indien auch nach 1947.⁹⁵ In jedem Fall verdeutlicht die Anekdote, dass das Erlernen von Sanskrit in einen Zusammenhang mit „Gebildetsein“ gestellt wird. Damit bekommt im 19. Jahrhundert die Beschäftigung mit indischen Schriften oder anderen indischen Kulturerzeugnissen im deutschen Bürgertum Legitimität, wie anhand der Indienrezeption gerade in Intellektuellen- und Künstlerkreisen – man denke an Novalis, Günderode, Goethe oder Humboldt – deutlich wird. Wie flexibel indisches Gedankengut dabei einsetzbar ist, kann an der tendenziell antibürgerlichen Indienrezeption von als „Bürgerschreck“ verschrienem Denkern wie Schopenhauer, Nietzsche oder Wagner ausgemacht werden. Die so hervorgebrachten Bilder von Indien – Ursprung und Paradies, Land der Spiritualität und religiösen Hingabe, der Sanftmütigen und der Tierfreunde, die Inder ein edles Volk – ähneln sich aber in der Regel und dienen vorrangig der Legitimation eigener weltanschaulicher Standpunkte. So wird indisches Gedankengut zwar oft als exotische Alternative zu europäischen Traditionen wahrgenommen, aber doch zu einem Bildungsgut von eigenem Wert.

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, geprägt durch die einsetzende Modernisierungskrise, bringt eine Abwertung des bürgerlichen Bildungsverständnisses gegenüber dem zunehmend von technischen und industriellen Strukturen geprägten Alltag mit sich.⁹⁶ Georg Bollenbeck begreift den Ersten Weltkrieg als einen letzten Versuch des Bildungsbürgertums seine kulturelle Vormachtstellung zurück zu erlangen.⁹⁷ Zwischen den Erfahrungen der Menschen in diesem Krieg und ihrer Bildungsbiografie besteht ein Spannungsverhältnis, meint Reinhard Hörster. Gerade ehemalige Soldaten seien traumatisiert und sprachlos aus dem Feld nach Hause gekommen.⁹⁸ Wenn sich Akteure der Jugendbewegung unmittelbar nach diesem Krieg wieder Indien zuwenden, sagt das letztlich weniger über Indien aus als vielmehr über bürgerliche Kontinuitäten – selbst in Reformbewegungen, die sich vordergründig gegen das Bürgertum in Position bringen.

Zwischenfazit

Ich fasse die wichtigsten Punkte hinsichtlich der Parallelen und geschichtlichen Verschränkung von romantischen Denkfiguren mit Erziehungs- und Indiidiskursen zusammen:

Herders Schriften am Ende des 18. Jahrhunderts tragen wesentlich zur Entstehung romantischer Imaginationen von Kindheit und Indien bei. Das geschichtsphilosophische Konzept der Parallelisierung von Phylo- und Ontogenese legt den Grundstein dafür, dass Kindheit als Beginn des Lebens mit Indien als dem Ursprung der Menschheit verknüpft werden kann. Historische Prozesse werden diesem Denken entsprechend naturalisiert.

Um 1800 geraten Kindheit und Indien gleichzeitig in den Fokus der romantischen Programmatik und der Forschung, als deren Objekte sie zunehmend verwissenschaftlicht werden. Eine zentrale Rolle spielen dabei Anthropologie und Indologie, die auf je eigene Weise menschliche wie auch kulturelle Ursprünge zu erforschen angetreten sind, wobei sie jedoch oft eurozentristische Perspektiven einnehmen. Auf Kindheit und auf Indien werden dabei

Wegbereiter eines westlichen Buddhismus, vgl. ebd.

95 Persönliche Erfahrungen des Verfassers sprechen für diese These.

96 Vgl. Hörster: 48.

97 Vgl. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur*, Frankfurt a. M. 1994: 272.

98 Vgl. Hörster: 44f & 48.

ähnliche Eigenschaften projiziert: Unschuld und Reinheit, Ganzheit und Harmonie, Unmittelbarkeit im Zugriff auf jenseits der Vernunft liegendes wie Fantasie, Transzendenz oder Poesie. In beidem, Kindheit und Indien, verortet die Romantik die Hoffnung auf eine bessere, quasi paradiesische Welt, die durch das im Kind respektive in Indien liegende Potenzial erlangt werden könne.

Die Prozesse, die um 1800 zur Herstellung der Imaginationen von Kindheit und Indien in Gang gesetzt werden, können als „Othering“ bezeichnet werden. Damit einher geht die Idealisierung von Kindheit und Indien sowie deren Indienstnahme als Projektionsfläche eigener Sehnsüchte und Hoffnungen. Indien wird also nicht nur orientalisiert, sondern auch infantilisiert. Darin spiegelt sich ein in der Romantik verleugnetes Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind. Indem Infantilität zum Ideal erhoben wird, gerät aus dem Blick, dass Kinder⁹⁹ unmündig sind. Gayatri Spivak greift diese Problematik im Hinblick auf die auch post-koloniale Dominanz des Westens über Indien in der programmatischen Frage „Can the subaltern speak?“ auf.¹⁰⁰ Die romantisch begründete Infantilisierung Indiens stabilisiert eine reale globale Machtasymmetrie, die sich in der kolonialen Unterwerfung Indiens materialisiert und die Said als Orientalismus bezeichnet. Kindheit wird in der Zeit der Romantik infantilisiert und exotisiert, sie wird als Topos – ganz ähnlich wie Indien – in diesem Prozess letztlich auch kolonisiert, wie u. a. Peter Gstettner feststellt.¹⁰¹ Die in beiden Fällen häufig unreflektierten Machtverhältnisse ziehen nicht nur die Ausblendung sozialer Realitäten nach sich, sondern resultieren im Lauf der Zeit in der Naturalisierung von Herrschaftsverhältnissen und festigen so Euro- und Androzentrismus.

Die Beschäftigung mit Indien erfolgt nicht zuletzt im Zusammenhang mit deutschnationalen Interessen. Gerade im Verlauf des 19. Jahrhunderts verstärkt sich diese Tendenz – einerseits in der Erforschung der zunehmend auch rassifizierten Idee einer indogermanischen Verwandtschaft und andererseits im Bestreben um nationale Profilierung zur deutschen Kulturnation durch Bildung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bringen diese Vorstellungen auch koloniale Indienfantasien hervor. Nach dem Ersten Weltkrieg befördert die allgemeine Krisenstimmung den Rückgriff auf Heil versprechende Topoi, wobei romantische Vorstellungen von Indien wieder an Popularität gewinnen. Romantische Kindheitsvorstellungen sind in den um 1900 aufkommenden Reformbewegungen ohnehin präsent. Beide Topoi, Indien und Kindheit, erscheinen dank ihrer Nähe zu deutschnationalen Interessen politisch unverfänglich, was den alternativen Milieus, die sich als unpolitisch bezeichnen, entgegenkommt.

Die Auswirkungen dessen, was Said als Orientalismus beschreibt, sind um 1900 deutlich auszumachen. In Deutschland existiert „Indien“ teils in Form von käuflichen Konsumgegenständen, teils in Form von qua Literatur, Kunst oder Unterhaltung konsumierbaren Bildern – vor allem jedoch in den gängigen orientalistischen Stereotypen, die Indien wesentlich als fantastischen Sehnsuchtsort fassen. Das auch von der deutschen Indologie mitkonstruierte Wissen über Indien hat um 1900 längst seinen Weg zurück auf den Subkontinent gefunden und spielt dort für die Konstruktion der eigenen kulturellen und auch nationalen Identität eine wesentliche Rolle. Gerade in den gebildeten Milieus der indischen Städte und im Zusammenhang von dortigen reformorientierten Bildungsbestrebungen sind Formen der

99 Um 1800 sind im deutschsprachigen Raum auch Frauen unmündig. Ihnen wird in jener Zeit zunehmend die Position des „Anderen“ des die menschliche Norm darstellenden Mannes zugeschrieben.

100 G. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in: Williams/Chrisman (Hg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, Hemel Hemstead 1994: 66-111. Spivaks Essay erscheint erstmals 1983.

101 Vgl. Gstettner.

Selbstorientalisierung nicht selten. Die in Deutschland existenten Vorstellungen von Indien werden daher auch in den deutsch-indischen Begegnungen im Kontext der New Education bestätigt, wie die folgenden Kapitel zeigen werden. Die Spirale des auf Indien bezogenen Orientalismus dreht sich zugleich eine oder auch mehrere Windungen weiter.

4 Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-33

Während bei Einzelnen in Reformpädagogik und Jugendbewegung, v. a. im Zusammenhang mit lebensreformerischen Strömungen, bereits vor dem Ersten Weltkrieg eine latent indophile Stimmung auszumachen ist, bricht sich eine sehr konkrete Indienbegeisterung ab etwa 1918 insbesondere in der Jugendbewegung zunehmend ihren Weg, die schließlich mit der Hysterie, die den Deutschlandbesuch Rabindranath Tagores im Jahr 1921 begleitet, manifest wird – auch bei vielen Reformpädagoginnen und -pädagogen. Trotz vielfältiger anderer Moden bleibt Indien in diesen Kreisen mindestens weitere zehn Jahre en vogue. Nur in den seltensten Fällen jedoch basieren die Begeisterung für Indien und die damit einhergehenden Annahmen auf persönlicher Anschauung. Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über die Indienrezeption von jugendbewegten und reformpädagogischen Akteurinnen und Akteuren. Daraus werden zwei Aspekte herausgearbeitet: Der Umfang deutsch-indischer Kontakte in jenen Kreisen und die inhaltlichen Schwerpunkte der dortigen Äußerungen über Indisches. Die Materialgrundlage dafür besteht sowohl aus Primär- als auch Sekundärquellen.¹

An erster Stelle steht die Darstellung von deutsch-indischen Kontakten im Zusammenhang von Reformpädagogik und Jugendbewegung in der Zeit von etwa 1918 bis 1933. Im anschließenden Exkurs wird über deutschsprachige jüdische Lehrerinnen berichtet, die Indien in jener Zeit beruflich bereisen. An zweiter Stelle steht die Auswertung von Publikationen des reformpädagogischen und jugendbewegten Spektrums: Was wird hier über Indien bzw. Inderinnen und Inder geschrieben? Ein weiterer Exkurs wertet die sehr spezifische Auseinandersetzung mit Indien durch Angehörige des Nerother Wandervogels anhand von verbandseigenen Publikationen aus. Kern dieses vierten Kapitels sind die Darstellung der vielfältigen Indienkontakte von Angehörigen der Odenwaldschule sowie die Beschreibung der dortigen Beschäftigung mit Indischem – die sowohl privat als auch im Schulunterricht stattfindet. Abschließend werden akademische Netzwerke und Wissensbestände der deutschen Orientalistik in ihrer Verbindung in reformpädagogische und jugendbewegte Kreise rekonstruiert. Zunächst bietet das folgende Schaubild einen Überblick über das Netzwerk von jenen Akteurinnen und Akteuren sowie Institutionen innerhalb von Jugendbewegung und Reformpädagogik während der Jahre der Weimarer Republik, welche entweder Kontakte nach Indien haben oder sich anderweitig mit Indien befassen:

¹ Die hier nicht erwähnten Personen und Institutionen werden im Kapitel 5 ausführlich besprochen; die Indienkontakte sowie die allgemeine Beschäftigung mit Indien an der Odenwaldschule werden aufgrund der umfangreichen Quellenlage separat dargestellt.

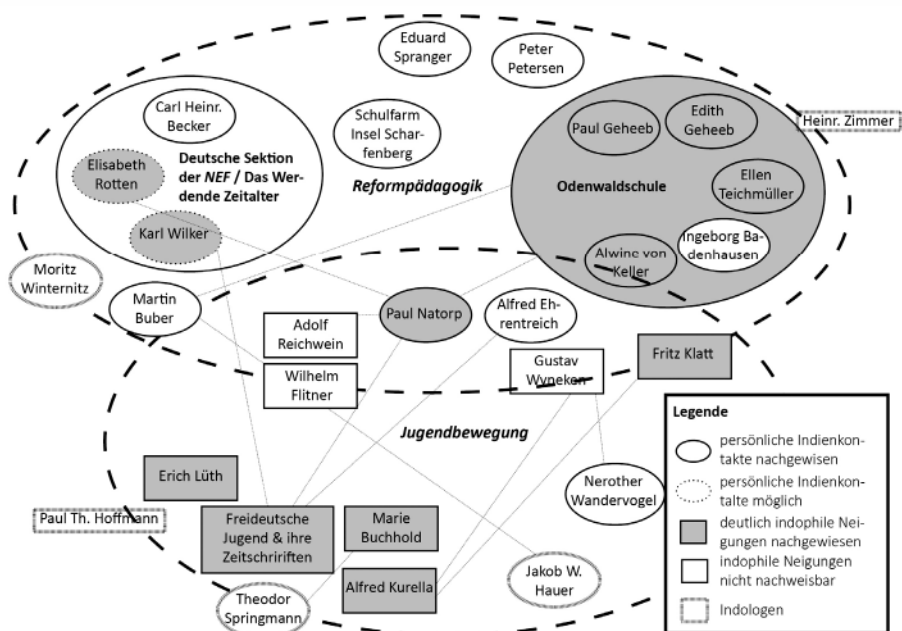


Abb. 1: Netzwerk Indienkontakte und Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung, 1918-1933.

4.1 Indisch-deutsche Kontakte in reformpädagogischen und jugendbewegten Kontexten

Während der Kaiserzeit verringert sich aufgrund technischer Neuerungen und der erhöhten Mobilität die Entfernung zwischen Indien und Deutschland zusehends.² Im Alltag bleiben deutsch-indische Kontakte jedoch die Ausnahme. Das gilt auch für reformpädagogische und jugendbewegte Kreise, wo zwar nicht selten eine latent indophile Stimmung in der Luft liegt, die jedoch selten in persönlichen Bekanntschaften erprobt wird. Im Rahmen von internationalen Tagungen, beispielsweise jenen der New Education Fellowship, begegnen Deutsche gelegentlich indischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Über die Qualität solcher Begegnungen schweigen die Quellen dagegen überwiegend. In den meisten Fällen kann rekonstruiert werden, dass deutsch-indische Kontakte auf solchen Tagungen oder im Zusammenhang von dort gebildeten Netzwerken initiiert werden.

Seit der Gründung der New Education Fellowship 1921 treffen sich reformorientierte Pädagoginnen und Pädagogen sowie interessierte Laien aus nahezu allen Ländern Europas. Von Beginn an sind Akteure aus Indien vertreten.³ In Deutschland findet sich bereits 1919 in Heppenheim der Arbeitskreis für Erneuerung von Erziehung und Unterricht zu-

2 Vgl. u. a. Manjapa, ihm zufolge besteht zwischen 1880 und 1945 ein intensiver Austausch zwischen Deutschland und Indien; getragen werde dieser vom gemeinsamen Streben nach Zerstörung der anglozentrischen Weltordnung, vgl. ebd.: 5.

3 Vgl. Boyd/Rawson: 70.

sammen, in dem ein Interesse an internationalem Austausch formuliert wird, der Wille zur „überationale[n] Bündigkeit der Idee der Erneuerung des Lebens und der Weltgemeinschaft durch Erziehung.“⁴ Röhrs erkennt darin einen Vorläufer der New Education Fellowship. In Heppenheim versammeln sich damals bedeutende Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Reformpädagogik, unter ihnen Martin Buber, Paul Natorp, Adolf Reichwein und einige Odenwaldschul-Mitarbeiter.⁵ Hinsichtlich des Strebens nach einer harmonischen Weltgemeinschaft und nach einem religiös-ethisch bestimmten Frieden können Parallelen zur New Education Fellowship gezogen werden.⁶ Auf der Gründungsveranstaltung der New Education Fellowship vertritt Elisabeth Rotten Deutschland. Die ursprünglich eingeladene Alwine von Keller, Lehrerin der Odenwaldschule, darf aufgrund des Widerstands der französischen Gastgeber als Deutsche nicht nach Calais reisen.⁷

Die Möglichkeit indisch-deutscher Begegnungen besteht während folgender internationalen New Education Fellowship-Kongresse: Auf der dritten Internationalen Tagung in Heidelberg sind 500 Interessierte aus 28 Nationen anwesend.⁸ Prominent wird der in Indien tätige Theosoph und Pädagoge George Arundale mit einer Rede über „Die geistigen Werte in der Erziehung“ angekündigt.⁹ Auf der internationalen Tagung in Locarno 1927 hält der indische Botaniker Sir Jagadis Chandra Bose einen Hauptvortrag. Nicht wenige der Anwesenden fragen sich, wie Wilker schreibt, was Pflanzenkunde mit Erziehung zu tun habe; die Skepsis sei jedoch während des Vortrags verflogen: „[A]ls er sprach, spürte jeder, dass hinter dieser »Botanik« mehr als die übliche Botanik steckte – eine Berührung der ganzen Dinge, ein Suchen nach der »Ganzheit«.“¹⁰ Bose spreche, wie später in *Das Werdende Zeitalter* berichtet wird, als Vertreter der „Mystik des Ostens [...] von der Einheit des Lebens an Hand seiner Entdeckungen von den nervösen Organen der Bäume und Pflanzen“ und leiste so einen Beitrag zur internationale[n] Verständigung.¹¹ Boses Vortrag „The Unity of Life“ sowie die von ihm gestaltete Andacht „The Dedicated Life in Quest of Truth“ wurden noch im selben Jahr in *Pour l'Ère Nouvelle* veröffentlicht.¹² Paul Geheeb erlebt Bose auf dieser Tagung und schreibt

4 Röhrs, Gründung und Gestaltung: 691.

5 Außerdem zugegen sind u. a. Angehörige der Freideutschen Jugend, Bernhard Uffrecht, der Verleger Kurt Wolff, der Kultusminister von Hessen Dr. Strecker, Alfons Paquet oder Frau M. Würzler von der Gartenbauschule in Zwingenberg, P. Geheeb ist nicht auf dieser Tagung, vgl. W. Koch, Streng vertraulich 1919, GAG IV. E. 9. Bereits hier treffen sich einige jener Akteure, die später Kontakte nach Indien pflegen und/oder ein besonderes Interesse an Indien entwickeln werden.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 307f.

8 Vgl. E. Rotten, Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, Gotha 1926: 1; die Tagung mit dem Titel „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“ findet vom 2. bis 15. August 1925 statt; M. Buber hält dort seine „Rede über das Erzieherische“; außerdem sprechen C. G. Jung und A. Adler; unter den Teilnehmenden sind zudem bekannte Theosophen, beispielsweise die bereits 1921 in Calais aktiven H. Baillie-Weaver und I. A. Hawliczek, vgl. Dritte Internationale Pädagogische Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg, in: *Das Werdende Zeitalter* 4, 1925: 33.

9 Vgl. ebd.; in den später publizierten Berichten wird Arundale nicht erwähnt.

10 K. W[ilker], Sir Jagadis Chunder Bose, in: *Das Werdende Zeitalter* 8, 1929: 527f.

11 A. Sweetser, Eindrücke von der zweiten Locarno-Konferenz, in: *Das Werdende Zeitalter* 6, 1927: 292f.

12 Vgl. J. C. Bose, L'Unité de la Vie & ders., Une Vie consacrée à la recherche de la vérité, in: *Pour l'Ère Nouvelle* 6, 1927: 168-175; in *Das Werdende Zeitalter* sind seine Reden nicht abgedruckt, lediglich ein Auszug aus seiner „Pflanzenschrift“ erscheint darin als Aphorismus, vgl. Bose, [Zitat aus „Die Pflanzenschrift“], in: *Das Werdende Zeitalter* 8, 1929: 237.

später, dessen Andacht sei „ergreifend“ gewesen.¹³ Neben Bose sind weitere Inderinnen und Inder anwesend, mehrere von ihnen besuchen noch im selben Jahr die Odenwaldschule. Zur 1929 im dänischen Helsingør stattfindenden Tagung, die mit 2000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 40 Ländern alle bisher gekannten Dimensionen sprengt, habe Indien „eine Anzahl tüchtiger Vertreter entsendet“, wie Geheeb anerkennend notiert.¹⁴ Das Land ist mit 15 Personen vertreten. Unter anderem sprechen dort P. A. Inamdar über „A Special Form of Physical Education in India“ oder V. Shiva Ram über „International Understanding“.¹⁵ Zu konkreten deutsch-indischen Begegnungen liegen keine Quellen vor. In Nizza spricht 1932 Rameshwari Nehru.¹⁶ Indien gehört inzwischen zu den üblicherweise anwesenden Nationen. Wenn man Wilker, Redakteur von *Das Werdende Zeitalter*, glauben kann, macht sich dort unter den Deutschen Ernüchterung breit. Es sei kaum Neues ausfindig zu machen gewesen, allein die „Eigentümlichkeiten“ anderer Völker hält er für interessant,

[...] mochten es nun irgendwelche Gedanken sein [...] oder der seltsame Gesang eines [...] chinesischen Schauspielers, das seltsame Kostüm der alten japanischen Pädagogin Y. Motoko Hani oder zarter Chinesinnen oder farbenprächtiger Inderinnen; ja selbst die allabendlichen Versuche, aus einem kleinen internationalen, eigens für die Konferenz zusammengestellten Liederbuch Volkslieder aus allen möglichen Völkern zu singen, entbehrten eines gewissen Reizes nicht [...].¹⁷

Wilker führt hier vor Augen, wie weit entfernt man in der New Education Fellowship von einem gegenseitigen Verständnis ist. Die Wahrnehmung der nicht-europäischen Anwesenden fixiert auf Differenzen und Exotisches.¹⁸

Auf dem New Education Fellowship-Weltkongress in Cheltenham 1936 sind kaum noch deutsche Gäste zugegen, zumindest keine in NS-Deutschland anerkannten und wirkenden Reformpädagoginnen oder -pädagogen. Die Geheeb, seit 1934 im schweizerischen Exil, gehören zu den wenigen anwesenden Deutschen. Indische Gäste sind wie üblich vertreten.¹⁹ Insgesamt lässt die Quellenlage kaum Rückschlüsse auf deutsch-indische Begegnungen im Rahmen von Veranstaltungen der New Education Fellowship zu – trotz dauerhafter Beteiligung sowohl indischer als auch deutscher Akteure. Die Fellowship ist, ungeachtet der zahlreichen Mitglieder aus nicht-westlichen Nationen, eine sehr europäische Organisation: Allein

13 P. Geheeb, IV. Weltkongress für Erneuerung der Erziehung, in: Der neue Waldkauz 1, 1927: 97.

14 P. Geheeb, VI. Weltkongress für Erneuerung der Erziehung, in: Der neue Waldkauz 4, 1932: 151.

15 Vgl. Boyd.

16 Rameshwari Nehru, 1886-1966, indische Sozialarbeiterin, Mitbegründerin und ab 1942 Präsidentin der All-India Women's Conference, setzt sich für die Rechte von Frauen und Armen ein.

17 K. Wilker, Bericht über die 6. Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, in: Der Volksschullehrer 26, 1932: 379.

18 Auch Boyd/Rawson berichten von einem Aufsehen erregenden Auftritt eines chinesischen Frauendarstellers, der mit seinem Gesang das Publikum schockiert habe. Der Vorfall zeige, „how little Westerners understand of the traditional art forms of Eastern lands“, Boyd/Rawson: 94f.

19 Sir Sarvepalli Radhakrishnan (1888-1975), Vizekanzler der Waltair Universität im heutigen Andhra Pradesh, 1931-36, spricht über „Spiritual Freedom and the New Education“; Radhakrishnan wird 1931 zum Ritter geschlagen, bereits vorher arbeitet der promovierte Philosoph als Professor an den Universitäten in Mysore und Calcutta; 1939-48 wirkt er als Vizekanzler der bekannten, reformorientierten Benares Hindu University, 1962-67 ist Radhakrishnan Präsident Indiens. Außerdem leitet Yusuf Ali das Symposium „Personal Freedom“ und A. K. Chanda berichtet von Erziehungsexperimenten in Indien, vgl. New Education Fellowship, The Seventh World Conference of the New Education Fellowship 1936: 41, 59, 61, GAG IV. E. 7; Tagore wird als Vize-Präsident der Tagung genannt, erscheint jedoch nicht persönlich.

die Tagungsorte liegen bis 1936 ausschließlich in Europa.²⁰ Die indischen Delegierten auf dem 1921er Gründungskongress dürften primär als Theosophen anwesend gewesen sein, später nutzen indische New Educationists derlei Treffen als Anlass für „reformpädagogischen Tourismus“. Sie verbinden die Tagungen nicht selten mit Hospitationsbesuchen in reformpädagogischen Einrichtungen in ganz Europa und gelegentlich auch in Nordamerika.²¹ Aufgrund der geringeren Sprachbarriere sind die Schulen in englischsprachigen Regionen deutlich attraktiver, nur wenige Inder verfügen über Deutschkenntnisse.

Indische Gäste auf Konferenzen der deutschsprachigen Reformpädagogik sind ebenfalls rar. Als einziges Beispiel ist mir die Rede Yusuf Alis auf der Internationalen Geschichtstagung des Bundes Entschiedener Schulreformer im Oktober 1924 in Berlin bekannt.²² Im Programm angekündigt ist eine Rede mit dem Titel „Indien und Europa“, in der Zeitschrift *Neue Erziehung* wird hingegen ein Text von Ali abgedruckt, dessen Überschrift schlicht „Erziehung“ lautet.²³ In dem in *Das Werdende Zeitalter* veröffentlichten Tagungsbericht wird Ali als „ein Sohn Indiens“ vorgestellt. Der Autor sieht in den „ganz nationale[n], d.h. volkstumsentsprossene[n] Worte[n]“ Alis den „Höhepunkt der menschlichen Erhebung dieser Tagung.“²⁴

Weitere Kontaktmöglichkeiten zwischen Inderinnen, Indern und Deutschen bestehen über das Bureau International d'Education (im Folgenden *B.I.E.* abgekürzt), das 1926 in Genf eröffnet wird und in dem Rotten als stellvertretende Leiterin eine führende Position einnimmt.²⁵ Das Erziehungsbüro soll eng mit dem Völkerbund zusammenarbeiten und sich der Pflege von „internationale[n] Beziehungen auf pädagogischem Gebiet“ widmen, um so zur „allgemeinen Fortentwicklung der Pädagogik beizutragen.“²⁶ Die hauptsächlichen Aufgaben des B.I.E. sind das Bereitstellen von reformpädagogisch relevanten Informationen, um eine Schnittstelle zwischen Zivilgesellschaft und erziehenden Institutionen herzustellen. Außerdem sollen Studienreisen für Lehrkräfte gefördert und bibliografische Auskünfte erteilt werden. Rotten ruft in *Das Werdende Zeitalter* dazu auf das B.I.E. zu unterstützen, um eine brüderlich-vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die darüber hinaus die friedliche Zusammenarbeit der Völker garantiere.²⁷ Noch im selben Jahr berichtet sie von 60 Mitwirkenden

20 Die Tagungsorte sind Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Helsingör (1929), Nizza (1931) und Cheltenham (1936).

21 Beispielsweise Kamala Bose nutzt ihren Konferenzbesuch 1927 für anschließende Fahrten zu reformpädagogischen Einrichtungen, A. N. Basu fährt vor seinem Besuch der 1932er Konferenz zu New Educationist Schulen in Nordamerika und Westeuropa; mehr zu beiden im Kapitel IV, 3.

22 Vgl. O. Tacke, Von der internationalen Geschichtstagung des Bundes Entschiedener Schulreformer in Berlin, in: *Das Werdende Zeitalter* 3, 1924; Y. Ali (1872-1953), Direktor des Islamia College in Lahore.

23 Vgl. Internationale Geschichtstagung veranstaltet vom Bund Entschiedener Schulreformer, in: *Neue Erziehung* 6, 1924: 452 & Y. Ali, Erziehung, in: *Neue Erziehung* 6, 1924; Ali verhandelt im Text sehr allgemein seine Grundauffassung über Erziehung, dabei insbesondere die Punkte Freiheit, Vertrauen und „das persönliche Band“. Um Indien geht es dabei nicht. An einer Stelle beruft er sich auf Rumi, Hafis und den Sufismus, die seine Thesen unterstützen würden.

24 Tacke: 133.

25 Vgl. [E. Rotten], B.I.E., in: *Das Werdende Zeitalter* 5, 1926a: 57 Das B.I.E. wird durch das J. J. Rousseau-Institut sowie mithilfe der Schweizerischen Vereinigung für den Völkerbund und „eines Initiativkomitees“ eröffnet. Zum Leiter wird P. Bovet ernannt, Stellvertreter ist A. Ferrière.

26 Ebd.: 57f.

27 Vgl. ebd.: 58ff.

aus 30 Ländern, auch aus Indien seien Besucher gekommen.²⁸ Quellen zu konkreten Begegnungen fehlen auch hier.

Einige wenige deutsch-indische Begegnungen finden an reformpädagogischen Einrichtungen statt. In erster Linie ist die Odenwaldschule zu nennen, die von vielen internationalen New Educationists und sonstigen Interessierten, unter ihnen eine beachtliche Anzahl indischer Gäste, besucht wird. Auch zur Schulfarm Insel Scharfenberg kommen Inder: Dietmar Haubfleisch berichtet davon, dass Virendranath Chattopadhyaya 1926 für etwa ein halbes Jahr auf der Insel im Tegeler See Englisch unterrichtet.²⁹ Er kommt auf Empfehlung von Prof. Karl Remme in die Versuchsschule, und auch Carl Heinrich Becker unterstützt „Chatto“, den er in seiner Funktion als Leiter der Hindostan Association, der Vereinigung der Inder in Zentraleuropa, kennt.³⁰ Chattopadhyaya ist 1926 an einer Einladung Tagores in die Schulfarm beteiligt; der Dichter kann jedoch nicht kommen und schickt einen Vertreter. Wilhelm Blume, der Schulleiter, hatte im Vorfeld seine Schüler mit einigen Werken Tagores vertraut gemacht, um sie auf den Besuch vorzubereiten.³¹ Darüber hinaus setzen sich Scharfenberger Schüler auch anderweitig mit Indien auseinander. Haubfleisch berichtet von Schülerarbeiten, beispielsweise der Jahresarbeit von Herbert Bestehorn, der Gandhi mit Lenin und Ford vergleicht.³² An anderer Stelle zitiert Haubfleisch aus einem Bericht des Scharfenberger Schülers Erwin Witt:

Im Scharfenberger Gesamtunterricht hatten wir uns im 3. Jahr [d.h. 1931] Indien zum Thema gewählt, doch beschränkten wir uns hierbei keineswegs darauf, unser Thema nur nach einer Seite, der geographischen beispielsweise, auszuweiten, wir machten uns auch mit seiner Geschichte vertraut; einige von uns hielten kleine Referate über indische Veden, indisches Religions- und Kastenwesen, andere wieder lasen Bücher über die wirtschaftliche Bedeutung dieses Landes, wir unterrichteten uns in Sonderstunden (wobei auch englische Texte herangezogen wurden) über die Stellung und Eingliederung seines 320-Millionenvolkes in das englische Empire u.s.w.³³

Ob diese Beschäftigung mit Indien Nachwirkungen der Anwesenheit Chattopadhyayas sind, lässt Haubfleisch offen.³⁴ Über ihn kommen auch der bereits erwähnte Zakir Husain und einige seiner Kollegen Mitte der 1920er Jahre ins Hindostan House.³⁵ Abid Husain studiert bei Eduard Spranger Pädagogik, und gemeinsam mit Mohammad Mujeeb wohnen die drei

28 Vgl. [E. Rotten], B.I.E., in: Das Werden Zeitalter 5, 1926b.

29 Vgl. D. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg, Frankfurt a. M. 2001; V. Chattopadhyaya (1880-1937), indischer Unabhängigkeitskämpfer und Sozialist, lebt bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Exil in Deutschland und koordiniert von dort Widerstandsaktionen gegen die Briten.

30 Vgl. ebd.: 367f, 411f.; siehe auch R. Panesar, Der Hunger nach dem Heiland: 61f & Manjapra: 93f.

31 Vgl. Haubfleisch, Schulfarm: 465f.

32 Vgl. ebd.: 645f.

33 D. Haubfleisch, Schülerarbeiten als Quelle, in: Paedagogica Historica 31, 1995: 175, dort so zitiert nach Prüfungsunterlagen, Mappe 3, Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg. Dieses Archiv ist mittlerweile in das Landeshauptarchiv Berlin überführt worden. E. Witt wird 1914 geboren und kommt Ostern 1928 als Schüler auf die Schulfarm, er legt 1934 sein Abitur dort ab, vgl. ebd.: 172ff.

34 In einer Mitteilung vom 23.5.2013 bestätigt D. Haubfleisch auf Nachfrage, dass ihm keine Bestände im Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg bekannt sind, die über diese knappen Informationen hinausgehen. Daher verweise ich hier lediglich auf die Sekundärliteratur. Ob E. Rotten, die zeitweise in Scharfenberg unterrichtet, Chattopadhyaya oder den Tagore-Vertreter trifft, lässt sich anhand der vorliegenden Quellen nicht rekonstruieren.

35 Das Hindostan House befand sich in der Uhlandstraße und konnte mithilfe des Deutschen Instituts für Ausländer der Berliner Universität gegründet werden, vgl. Manjapra: 93f.

Männer als Untermieter im Haus von Wilhelm Schwaner, dem Herausgeber des *Volkserziehers*.³⁶ Dort lernen sie Alfred Ehrentreich (1896-1998), seinen Schwiegersohn, damals Lehrer in Wickersdorf, kennen. Sie suchen den Kontakt zur deutschen Reformpädagogik, besuchen beispielsweise Wickersdorf oder Karsens Versuchsschule in Neukölln. Husain und Ehrentreich geben zudem ein Buch mit deutschen Übersetzungen von Schriften Gandhis heraus.³⁷ Ehrentreich äußert sich rückblickend kaum über diese Bekanntschaft. Allein den Besuch der drei Inder in Wickersdorf im März 1924 kommentiert er und deutet die dabei stattfindende Diskussion mit den Schülern über Gandhi als Beweis dafür, dass „die Schule nicht nur in Theorien, sondern in enger Fühlungnahme zu den politischen Ereignissen“ gelebt habe.³⁸ Panesar berichtet, dass sowohl Schwaner als auch sein Schwiegersohn von den indischen Gästen begeistert sind. Man lobt deren Kochkünste und erkennt in den „islamischen Gandhi-Jüngern“ vorbildliche Christen.³⁹ Von Spranger liegen ebenfalls kaum Äußerungen zu seiner Bekanntschaft mit den indischen Studenten vor.⁴⁰

Auf Begegnungen mit Rabindranath Tagore kann – neben Paul Natorp, Paul Geheeb und sehr wahrscheinlich Karl Wilker – auch Martin Buber zurückblicken, der den Dichter 1926 im Haus des Prager Indologen Moritz Winternitz trifft.⁴¹ Bereits 1921 ist Buber bei Tagores Vorträgen im Rahmen der Darmstädter Schule der Weisheit zugegen, betrachtet die Veranstaltung jedoch skeptisch.⁴² Auch gegenüber Tagore selbst bleibt Buber zurückhaltend, Pädagogik und Erziehung spielen in ihrem Austausch keine Rolle.⁴³ Schließlich ist die Zusammenarbeit Peter Petersens mit dem ehemaligen Odenwaldschul-Lehrer V. N. Sharma bekannt. Er unterstützt Sharma bei der Veröffentlichung seiner Dissertation.⁴⁴

Indisch-deutsche Kontakte in der Jugendbewegung sind ebenfalls rar. Zeitgenössische Publikationen geben kaum Auskunft über Begegnungen von indischen und deutschen Jugendlichen. Eine Jugendbriefwechselstelle soll schon 1920 Kontakte nach Indien vermittelt haben.⁴⁵ Zur Nutzung liegen keine Informationen vor. Am bekanntesten sind wohl die Begegnungen

36 Siehe dazu R. Panesar, *Medien religiöser Sinnstiftung*, Stuttgart 2006: 92f.

37 Z. Husain/A. Ehrentreich (Hrsg.), *Die Botschaft des Mahatma Gandhi*, Berlin 1924; weitere Informationen dazu siehe A. Ehrentreich, *50 Jahre erlebte Schulreform*, Frankfurt a. M. 1985: 68f.

38 Ehrentreich, *50 Jahre*: 68f.

39 Panesar, *Medien religiöser Sinnstiftung*: 92, dort zitiert nach W. Schwaner, *Der islamische Mensch*, in: *Volkserzieher* (28/4), 1924: 32.

40 Außer den einsilbigen, teils abwertenden Erwähnungen in den Briefen an K. Hadlich, u. a. am 15.6.1924: „Hussain [sic] aus dem Stamme Mohammeds des Propheten hatte schon nach mir gefragt.“; andere Erwähnung am 12.10.1925: Spranger berichtet davon, dass sich Husain den Magen verdorben habe, vgl. K. Priem/K.-P. Horn/BBF (Hg.), *Briefwechsel zwischen Eduard Spranger und Käthe Hadlich*; 1953/54 halten sich A. Husain und seine Frau als Stipendiaten der Rockefeller Stiftung erneut in Deutschland auf und treffen dabei mehrfach mit Spranger zusammen, der sich jedoch von diesen Treffen wenig begeistert zeigt, vgl. z. B. den Brief vom 6.11.1953; 1957 verfasst Spranger ein Vorwort für die Urdu-Übersetzung von Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ durch A. Husain, er zeigt sich missmutig darüber, denn Husain sei ein „fragwürde[r] Kunde“, vgl. Brief vom 9.9.1957.

41 Vgl. Panesar, *Hunger nach dem Heiland*: 61f.

42 Vgl. Brief M. Bubers an L. Dumont-Lindermann vom 12.6.1921 in: M. Buber, *Briefwechsel*, Band II, hg. von G. Schaefer, Heidelberg 1973: 78f.

43 Vgl. Buber, *Nachlese*, Gerlingen 1993: 184ff; Buber und Tagore unterhalten sich in Prag über Zionismus und die Besiedlung Palästinas, Tagore entwirft eine Vision, in der diese Besiedlung ohne Maschinen u. ä. erfolgen solle, wohingegen Buber meint, man könne die Zivilisation nicht abschütteln; man habe sich brüderlich getrennt.

44 V. N. Sharma, *Indische Erziehung*, Weimar 1936; Band 8 der von P. Petersen herausgegebenen Reihe „Pädagogik des Auslandes“.

45 Vgl. *Internationale Jugendbriefwechselstellen*, in: *Internationale Erziehungsrundschau* 1, 1920.

zwischen Nerother Wandervogel und Tagore in den Jahren 1928 und 1930 sowie die Reise von Mitgliedern des Bundes nach Indien 1927/28. Beide Ereignisse sind in verbandseigenen Publikationen dokumentiert.⁴⁶ Der Wandervogel Heinz Kloppenburg veröffentlicht 1926 einen Bericht seiner Indienreise.⁴⁷

Berichtet wird zudem von der Begegnung von Angehörigen einer lokalen Wandervogelgruppe mit Rabindranath Tagore in Rahmen der 1921 stattfindenden Darmstädter „Schule der Weisheit“.⁴⁸ Der Abschiedsabend wird einem Traum ähnelnd beschrieben: Während im Hof Angehörige des Wandervogels für Tagore singen und tanzen, verschwimmt in der Dämmerung dessen Gestalt im Fenster des Schlosses. Seine Gegenwart bleibe hingegen spürbar. Nach Tagores Dankesrede unterbreitet der Gastgeber Keyserling das Angebot, für die jungen Leute zu übersetzen, was diese ablehnen – sie hätten alles verstanden.⁴⁹ In der Jugendherberge im sächsischen Hohnstein wird Tagore 1930 von Angehörigen der Arbeiterjugend empfangen.⁵⁰ Auch persönliche Erinnerungen handeln von dem Dichter, beispielsweise erinnert sich Walter Koch an den Vortrag Tagores an der Münchner Universität 1921:

Die zierliche Gestalt Tagores, mit langen weißen Locken und langem Bart war angetan mit einem leuchtend violetten Kaftan. Sein Auftreten war das eines recht selbstbewussten Propheten.⁵¹

Begegnungen mit Indern finden zudem im Rahmen der bereits erwähnten internationalen Jugendtreffen zur Gründung eines Weltjugendbundes 1927 bis 1929 statt. In Ommen sind 1928 zwei Gandhi-Anhänger anwesend, Fotos von einem dieser Treffen zeigen einen traditionell gekleideten Inder im Kreis von jungen Menschen.⁵² In keinem der zu diesen Treffen vorliegenden Texte erfährt man Näheres über Begegnungen mit Indern.⁵³ Das wenige, was beispielsweise von dem damaligen Herausgeber der Zeitschrift *Die Tat*, Adam Kuckhoff, vorliegt, hat ambivalenten Charakter. Er schreibt einerseits, dass „die Vertreter der unterdrückten Völker, Inder, Chinesen, [...] die Hätschelkinder des Kongresses“ seien, weswegen niemand ihnen zu nahe treten wolle.⁵⁴ Andererseits seien sich Deutsche und Kolonisierte einig in der Ablehnung des „ausbeuterischen Imperialismus“, und man erlebe staunend, „wie das

46 Eine ausführliche Darstellung dazu im Schlaglicht in Kapitel IV, 2.

47 Der Autor, eigentlich Heinrich Kloppenburg (1903-1986), evangelischer Theologe, stellt jedoch keinen Bezug zur Jugendbewegung her, sondern schreibt in erster Linie im Stil eines Reiseberichts über seine Eindrücke.

48 Vgl. Sanctified Days with Rabindranath Tagore, in: D. Rothermund (Hrsg.), Rabindranath Tagore in Germany, New Delhi 1962.

49 Vgl. ebd.: 21.

50 Tagore besucht die Burg Hohnstein, eine Jugendherberge der Sozialistischen Arbeiterjugend, in der Sächsischen Schweiz am 18.8.1930; von diesem Besuch liegen lediglich einige Fotografien sowie die kurze Rede Tagores aus dem Sebnitzer Stadtarchiv vor, ich danke Monika Pohl vom Dresdner Schulmuseum für den Hinweis.

51 W. Koch, Erinnerungen, o. J., unveröffentlichter Privatdruck: 83f; AdjB B 810 / 042; Koch, geb. 1902, ist bei den Pfadfindern, wo er u. a. mit Ricki Hallgarten Bekanntschaft macht, später wird er Veterinärmediziner; in jugendbewegten Kreisen gibt es noch einen anderen, bekannteren Walter Koch, der beim Völkerbund aktiv ist.

52 Vgl. Reinemann, Der Weltjugend-Friedenskongress in Erde, in: Der Fackelreiter 1, 1928; diesen Aufsatz veröffentlicht Reinemann in nahezu wortgleicher Form später in Der Fährmann 1929. Die Fotografien befinden sich im AdjB, F4, Nr. 123 und 105; angeblich stammen sie von unterschiedlichen Treffen, was angesichts der gleichbleibenden Kleidung desselben Inders unglaublich erscheint, wahrscheinlicher ist, dass sie während ein und desselben Treffens aufgenommen sind.

53 Vorliegende Texte sind: Jantsche, Das Weltjugendtreffen auf der Freusburg und die Bewegung für einen Weltbund der Jugend für den Frieden, in: Kollegiale Redaktion im Auftrag des deutschen Vorbereitungsausschusses für Errichtung eines Weltbundes der Jugend für den Frieden (Hrsg.): Für einen Weltbund der Jugend, Frankfurt a.M. [1927] & Kuckhoff, Deutsche in Ommen, in: Die Tat 20, 1928.

54 Kuckhoff, Deutsche in Ommen: 483.

noch vor wenig Jahren durch Völker und Rassen getrennte Wesen Mensch zur großen Familie der Menschheit wächst.“⁵⁵ Exotisierende Perspektiven stehen neben dem Willen zum Zusammenwachsen, wie Kuckhoffs Darstellung des Vortrags über Gewaltlosigkeit verdeutlicht:

Als aber der Inder Brasad [sic] als Bote Gandhis zur Versammlung sprach, da leuchtete aus seinen unendlich beseelten Augen eine Macht, die über alles Wort hinaus bewies, wie wenig zuletzt europäischer Evolutionsoptimismus mit der religiösen Inbrunst gandhischer Gewaltlosigkeit gemein habe.⁵⁶

Insgesamt haben Angehörige der deutschen Jugendbewegung kaum Kontakt mit Inderinnen und Indern. Aus den Quellen lässt sich weder erschließen, dass die wenigen Begegnungen besonders intensiv noch von langer Dauer gewesen wären. Über die Ursachen kann nur spekuliert werden. Ein triftiger Grund dürfte der enorme finanzielle Aufwand gewesen sein, der nötig ist, um von Deutschland nach Indien beziehungsweise vice versa zu reisen. Junge Menschen verfügen während der 1920er Jahre nur in Ausnahmefällen über derartige Mittel. Die wenigen jungen Inderinnen und Inder, die sich in Deutschland aufhalten, kommen in der Regel zum Studieren und scheinen nur selten Kontakt zur Jugendbewegung zu suchen. Als Ausnahme sei eine Annonce in *Junge Menschen* erwähnt, in der ein in Frankreich lebender indischer Medizinstudent nach Kontakten sucht, um an einer Fahrt mit dem Wandervogel teilzunehmen. Ob das realisiert wird, ist nicht bekannt.⁵⁷

Exkurs: Deutschsprachige jüdische Lehrerinnen in Indien

Aus der Exilforschung liegen Berichte über jüdischen Reformpädagoginnen vor, die in den 1930er Jahren vor der Verfolgung durch die Nazis nach Indien fliehen. Im Folgenden werden vier in reformpädagogische Zusammenhänge einzuordnende Lehrerinnen – Kitty Verständig, Elise Herbatschek, Gerda Philipsborn und Margarete Spiegel – porträtiert. Anhand ihrer Beispiele wird die Vielfältigkeit des zeitgenössischen Indieninteresses deutlich, welches sich nicht ausnahmslos als vagierende Religiosität in protestantischen Milieus materialisiert. Zudem verweisen sie auf die von indischer Seite erbrachte Solidarität gegenüber ihren aus Deutschland oder Österreich stammenden jüdischen Freundinnen. Mit der Erwähnung jener vier Pädagoginnen soll zumindest angedeutet werden, welche Dimensionen west-östliche Kontakte in einer von Orientalismus geprägten Lebenswirklichkeit dennoch entfalten können. Während der 1920er Jahre reisen die Wiener Montessori-Lehrerinnen Verständig und Herbatschek nach Indien.⁵⁸ Herbatschek, geboren 1904 in Wien, später verheiratete Braun-Barnett und gestorben 1994 in New York, ist dafür bekannt, einen entscheidenden Beitrag in der Entwicklung zur Musikdidaktik der Montessori-Pädagogik geleistet zu haben. Von 1927 bis 1929 ist sie am Aufbau der Montessori-Schule in Allahabad beteiligt. In dieser Zeit soll sie Briefe an Maria Montessori geschrieben haben, die jedoch verschollen sind.⁵⁹ Nach der

⁵⁵ Ebd.: 483 & 490.

⁵⁶ Ebd.: 486.

⁵⁷ Vgl. Kleinanzeigen – Verschiedenes, in: *Junge Menschen* 1923: 119.

⁵⁸ Vgl. M. Franz, Sanskrit to Avantgarde, in: Krist (Hrsg.), *Heritage conservation and research in India*, New Delhi 2010; dies., Elise Braun-Barnett, in: Franz/Halbrainer (Hrsg.), *Going East-Going South*, Graz 2014; dies., *Gateway India*, Graz 2016: 220ff, F. Hammerer, Die musikalische und bildnerische Erziehung in der Praxis der Wiener Montessori-Schulen in der Zwischenkriegszeit, in: Ludwig (Hrsg.), *Musik – Kunst – Sprache*, Münster 2006, R. Kramer, Maria Montessori, Frankfurt a. M. 1989 und E. Horn, *German Female New Educationists in India*, in: Mann (Hrsg.), *Shantiniketan-Hellerau*, Heidelberg 2015.

⁵⁹ Vgl. Kramer: 367.

Machtübernahme der Nationalsozialisten in Österreich 1938 kann sie, mittlerweile verheiratete Braun, sich gemeinsam mit ihrer Familie nach Indien ins Exil retten. Dabei hilft ihr die frühere Kollegin in der Wiener Montessori-Schule „Haus der Kinder“, Kitty Verständig, geboren 1903 in Wien, die bereits zu Beginn der 1920er Jahre im Zusammenhang ihrer theosophischen Weltanschauung nach Indien übersiedelt ist.⁶⁰ Verständig engagiert sich in reformpädagogischen Projekten in Nordindien, u. a. in Vārāṇasī, und heiratet später den Journalisten, Politiker und Theosophen B. Shiva Rao. 1931 reist sie nach Europa, wo sie reformpädagogische Schulen besucht und dort hospitiert.⁶¹ Über ihre theosophischen Verbindungen steht Kitty Shiva Rao auch in Kontakt mit Jiddu Krishnamurti.⁶² Über Verbindungen zur New Education Fellowship ist nichts bekannt. In jedem Fall erhalten die zwei Wienerinnen in ihren pädagogischen Funktionen Zugang zu Kreisen der indischen Elite, die sehr an den neuesten reformpädagogischen Methoden interessiert ist, darunter zur Familie Nehru, deren Tochter Indira eine Zeitlang von ihnen unterrichtet wird und zu der sie ein freundschaftliches Verhältnis pflegen.⁶³ Krishna Nehru, die Schwester des ersten Präsidenten Indiens, arbeitet als Assistentin von Herbatschek in Allahabad. Herbatschek und Shiva Rao sind überzeugte Anhängerinnen der Montessori-Pädagogik und tragen zu deren Verbreitung in Indien bei. Die Quellenlage lässt kaum detaillierte Analysen zu, jedoch liegt es nahe anzunehmen, dass beide aufgrund ihrer Begeisterung für die Theosophie nach Indien gehen. Ihre dortige pädagogische Arbeit beschreiben sie zwar als herausfordernd, sie bereitet ihnen aber auch Freude.⁶⁴ Rückblickend äußern sich sowohl Braun-Barnett als auch Shiva Rao nüchtern über die Zeit.⁶⁵

Über Gerda Philipsborn wird in Verbindung mit Zakir Husain berichtet. Philipsborn, eine studierte Opernsängerin, kommt Mitte der 1920er Jahre während eines Salonabends bei Suhani Nambiar in Kontakt mit Husain und seinen Freunden.⁶⁶ Sie engagiert sich zu jener Zeit für das jüdische Waisenheim und ist an Pädagogik interessiert.⁶⁷ Nachdem sie 1931 aufgrund des zunehmenden Antisemitismus Deutschland zunächst gen Palästina verlässt, ändert sie unterwegs ihre Pläne und schiffet sich – auch zur Überraschung Husains – nach Indien ein, wo sie Ende desselben Jahres eintrifft. Die als tatkräftig und „begeisterungsfähig“ charakterisierte Frau übernimmt an der von Husain mit gegründeten Jamia Millia Islamia den Aufbau des Elementarbereichs, in dem sie auch selbst arbeitet.⁶⁸ Über ihre Tätigkeit in Indien ist fast

60 Vgl. Franz, Sanskrit to Avantgarde.

61 Vgl. Brief von K. S. Rao an die Direktion der Berthold Otto Schule in Berlin vom 16.6.1931, Archiv der BBF, OT 180 (Hospitantenbriefe R), Bl. 41.; Rao hinterlässt im selben Jahr auch im Besuchsbuch der Odenwaldschule einen Eintrag am 26.5.1931, AdO.

62 Vgl. u. a. C. V. Williams, Jiddu Krishnamurti, Delhi 2004.

63 Vgl. Braun-Barnett, *Eleven Years in India*, [1991]: 9; Indira Gandhi, geb. Nehru (1917-84), spätere indische Premierministerin Indiens, ihre Söhne Sanjay und Rajiv sind während eines kurzen Zeitraums im Jahr 1953 Schüler der Ecole d'Humanité.

64 Vgl. Braun-Barnett, *Eleven Years*.

65 Vgl. ebd.; außerdem K. Shiva Rao, *Child Education*, in: de Souza/Pereira (Hrsg.): *Women's voices*, Oxford 2004.

66 Ausführliche Informationen zu Philipsborn in G. Dannen, *A Physicist's Lost Love*, 2015; S. Nambiar, geb. Chattopadhyaya (Schwester von V. Chattopadhyaya und Sarojini Naidu), Ehefrau des Unabhängigkeitskämpfers und Journalisten A. C. N. Nambiar (1896-1986), vgl. Manjappa: 95.

67 Vgl. Oesterheld, Zakir Husain und Deutschland: 78; Philipsborn besucht beispielsweise die Odenwaldschule, vgl. Besuchsbücher der Odenwaldschule, Eintrag vom 30.6.1926, AdO.

68 Mehrfach wird in der Literatur Philipsborns Eigenschaft der „Begeisterungsfähigkeit“ betont, vgl. u. a. M. Hasan/R. Jalili, *Partners in Freedom*, New Delhi, 2006: 88.

nichts bekannt. Von den Kindern und auch von anderen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wird sie Aapa Jaan gerufen. 1943 stirbt sie an Krebs. Ein Wohnheim für Studentinnen der Jamia in Delhi trägt bis heute ihren Namen.⁶⁹

Die Berliner Gymnasiallehrerin Margarete Spiegel, geboren 1897, ist keine „waschechte“ Reformpädagogin, interessiert sich aber für das Thema: Sie legt ihr Staatsexamen zur Pädagogik in deutschen Landerziehungsheimen ab.⁷⁰ Spiegel ist eine begeisterte Anhängerin Gandhis, sie bemüht sich zu Beginn der 1930er Jahre sogar dessen Ideen ihren Schülerinnen in Berlin zu vermitteln.⁷¹ 1932 reist sie das erste Mal nach Indien, wo es ihr gelingt, den damals in Haft befindlichen Gandhi zu besuchen. Zum Zeitpunkt ihrer Rückkehr haben die Nationalsozialisten bereits die Regierung übernommen. Angesichts der für sie zunehmend bedrohlichen Situation als Jüdin kehrt Spiegel kurzentschlossen nach Indien zurück, wo sie für mehrere Monate im Sabarmati Ashram lebt. Da sie Schwierigkeiten hat, sich den dortigen Gegebenheiten anzupassen, beginnt sie 1934 an Tagores Schule in Shantiniketan zu unterrichten. Eine ihrer Schülerinnen ist die bereits erwähnte Indira Nehru.⁷² Nachdem Tagore ihr aufgrund von finanziellen Problemen kündigen muss, zieht Spiegel ins heutige Mumbai, wo sie bis nach Kriegsende bleibt.⁷³ Im Jahr 1947 beginnt sie als Rektorin der Maharani High School im heutigen Varodara zu arbeiten.⁷⁴ Spiegel bleibt bis zu ihrem Lebensende 1968 in Indien.⁷⁵

4.2 Indien in reformpädagogischen und jugendbewegten Publikationen

Trotz – oder möglicherweise aufgrund – der wenigen indisch-deutschen Kontakte im Nachgang des Ersten Weltkriegs werden Teile der Jugendbewegung von einer Welle der Asienbegeisterung erfasst. Seit dem Tagore-Besuch 1921 greift diese sukzessive auf reformpädagogische Milieus über. Im Folgenden wird überblicksartig zusammengetragen, welche Indienbilder in welchen Publikationen der Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933 aufzufinden sind. Dafür werden einzelne Periodika kurz vorgestellt.

Die jugendbewegte Indienbegeisterung ab etwa 1918 schlägt sich zu großen Teilen in den Zeitschriften der Freideutschen Jugend nieder. Aus der schier überbordenden Fülle der jugendbewegten Periodika ragen diesbezüglich vor allem *Freideutsche Jugend* und *Junge Menschen* heraus, die beide in Gänze durchgesehen wurden.⁷⁶ Andere Zeitschriften, beispielsweise

69 Mehr Informationen über G. Philipsborn siehe J. Oesterheld, Zakir Husain, ders., Zakir Husain und Deutschland, A. G. Noorani, President Zakir Husain, Bombay: 22ff.

70 Vgl. J. H. Voigt, Under the Spell of the Mahatma, in: Voigt/Bhatti, Jewish Exile in India, New Delhi 1999: 151.

71 Vgl. Brief M. Spiegel an M. K. Gandhi vom 27.2.1933, National Gandhi Museum New Delhi, Gandhi Papers Vol. 57, SN 20396; sie tut das eigenen Schilderungen zufolge vergeblich.

72 Vgl. Brief M. K. Gandhi an M. Spiegel vom 14.7.1934, NMLM New Delhi, Spiegel Papers, Acc. No. 177.

73 Vgl. Brief R. Tagore an M. Spiegel, ohne Datum, NMLM New Delhi, Spiegel Papers, Acc. No. 177.

74 Vgl. Brief M. K. Gandhi an M. Spiegel vom 4.10.1947, in Collected Works of Mahatma Gandhi, Vol 97: 34.

75 Mehr zu M. Spiegel siehe Voigt 1999 & G. Kumar, Brahmacharya Gandhi, New Delhi 2006: 189ff; von Spiegel selbst liegen folgende Publikationen vor: M. Spiegel, Mahatma Gandhi und die indische Frau, in: Deutsche Lehrerinnenzeitung 1933: 241f, dies., Erinnerungen an Mahatma Gandhi, in: Deutsch-Indische Blätter 1968 sowie dies., Völkernamen als Epitheta im Gallo-Romanischen, Bonn 1921.

76 Die vollständigen Titel lauten: *Freideutsche Jugend*, *Monatsschrift für das junge Deutschland* (erschieden im Verlag Adolf Saal, Lauenburg im Zeitraum 1914/15 bis 1922) und *Junge Menschen*, *Monatsheft für Politik, Kunst, Literatur und Leben aus dem Geiste der jungen Generation* (hrsg. v. Walter Hammer von 1920 bis 1927).

Der Fackelreiter, enthalten einige Texte, die als Echo auf die Indien-Mode zu verstehen sind.⁷⁷ Ein herausragender Topos in diesen Periodika ist bis etwa 1922 Rabindranath Tagore. Dass der Dichter bereits während des Ersten Weltkrieges nicht wenige jugendbewegte Anhänger hat, zeigen Erinnerungen an Lesekreise, in denen man Tagore-Texte studiert.⁷⁸ Der Abdruck von Tagore-Texten in *Freideutsche Jugend* dürfte auf die Initiative einer der Herausgeber der Zeitschrift, Knud Ahlborn, zurückzuführen sein. Dieser bittet Paul Natorp 1917 darum, Texte des Dichters zu einem Gruppenabend mitzubringen.⁷⁹ Wie populär die Bücher von Tagore in der Jugendbewegung sind und wie intensiv sie gelesen werden, offenbart sich demgegenüber am Ärger Lisa Tetzners über den ihrer Meinung nach verderblichen Einfluss. In einem Text über die literarischen Wegbereiter der Jugendbewegung schreibt sie:

Als ich im Sommer 1921 in unserem Jugendlager in Klappholt auf Sylt weilte, war eben jener Tagore Trumpf. Ihn las man, ihm glaubte man, zu ihm betete man. [...] Damals jedoch kam ich zu der Erkenntnis, dass dieser Dichter die große Gefahr wurde, dass die Jugend der Jugendbewegung den Blick für die „absolute Zweckmäßigkeit ihrer Zeit“ verlor und sich in jenes gelassene Gleichmaß, jene weltferne buddhistische [sic] Überwindungssehnsucht verlor. Das ist aber der Weg für unsere Jugend nicht.⁸⁰

In *Freideutsche Jugend* sucht man solch kritische Standpunkte vergebens: Bis zur Einstellung der Zeitschrift 1922 dominieren indophile Perspektiven. Die *Freideutsche Jugend* erscheint erstmals 1914 in der Herausgeberschaft der Hamburger Freideutschen Jugend, im Einzelnen sind das Knud Ahlborn, Bruno Lemke und Adolf Saal. Ahlborn stellt die „bewusste Pflege alles geistigen Lebens in der Freideutschen Jugend“ als Ziel des Blattes ins Zentrum; dazu zählt er explizit auch „religiöse und künstlerische Dinge.“⁸¹ Ein weiteres „Arbeitsgebiet“ erkennt er in der Aneignung von Werten, welche „die Älteren erworben und überliefert haben.“ In der Zeitschrift werden verschiedenste jugendbewegte Anliegen verhandelt und aktuelle Debatten ausführlich, nicht selten kontrovers diskutiert. Nachdem die in der Freideutschen Jugend versammelten Bünde zu Beginn der 1920er Jahre immer seltener zu einem gemeinsamen Standpunkt finden, wird das Blatt 1922 eingestellt.

Die Ausgabe der *Freideutschen Jugend* vom Oktober 1918 macht den Auftakt: Das von Alfred Kurella herausgegebene Heft mit einem Asienswerpunkt erscheint kurz vor Ende des Ersten Weltkrieges und enthält einen längeren Auszug aus der Übersetzung der „Bhagavad Gītā“ von Theodor Springmann, Marie Buchholds programmatischen Aufsatz, „Warum sind wir reif geworden für indische Ideen und was bedeuten sie für uns?“, und eine Sammelrezension von Kurella selbst, in der er mehrere Publikationen mit Asien- und dezidiertem Indienbezug vorstellt.⁸² Vor allem in den Texten Buchholds und Kurellas spiegelt sich die Indien-Mode wi-

77 Vollständiger Titel: *Der Fackelreiter. Monatshefte für Freiheit, Fortschritt, Frieden und Recht* (ebenfalls von Walter Hammer im eigenen Fackelreiter-Verlag in Hamburg verlegt, erschienen von 1928 bis 1929).

78 Vgl. u. a. Brief von W. Koch an H. Harmsen vom 8.2.1918, AdjB, A 50 Nr. 15; Harmsen steht 1918/19 in Kontakt mit A. Kurella, K. Wilker und F. Klatt, vgl. ebd.; W. Koch ist zudem beteiligt am Heppenheimer Treffen 1919 und aktiv in der Deutschen Liga für Völkerbund.

79 Vgl. Brief K. Ahlborns an P. Natorp vom 21.9.1917; Archiv der Universitätsbibliothek Marburg, Ms. 831:717.

80 L. Tetzner, Die literarischen Wegbereiter der Jugendbewegung, in: Rockenbach (Hrsg.), Jugendbewegung und Dichtung, Leipzig [1924]: 10.

81 Bis Ende des Abschnitts: Ahlborn, Die Aufgaben unserer Zeitschrift, in: in: *Freideutsche Jugend* 2, 1916: 6.

82 Außerdem befinden sich in diesem Heft der Artikel „Europa-Asien“ von Kurella, R. Pannwitz' Beitrag „Die krisis der europäischen kultur und der orient“ sowie ein Text von K. Ahlborn zur Lehre des Tao und den Gleichnissen des Tschuang-Tse.

der.⁸³ Das Januarheft von 1920 hat einen Indien-Schwerpunkt: Es enthält eine Übersetzung der „Ica Upanishad“⁸⁴ von Hans Much, mehrere Auszüge aus Texten Tagores sowie Erläuterungen dazu aus der Feder Buchholds. Insgesamt wurden 22 Beiträge mit Indienbezug gezählt, fünf dieser Texte sind Übersetzungen von Auszügen aus indischen Schriften. Wie sehr man sich in der Freideutschen Jugend mit Fragen der abendländischen Kultur im Vergleich mit dem Orient beziehungsweise anhand von Referenzen zum Orient auseinandersetzt, zeigen auch die wiederkehrenden Debatten zu Oswald Spenglers „Der Untergang des Abendlandes“, einige Beiträge über Tao, Laotse und andere fernöstliche religiöse Lehren sowie die sehr kontrovers diskutierte „Juden-Frage“. Arabische Kulturen werden kaum thematisiert. Die Indienreferenzen in der Freideutschen Jugend stehen üblicherweise in enger Verbindung mit dem Streben nach Überwindung einer vage umrissenen Krise. Vor allem von einer Synthese östlichen und westlichen Denkens erhofft man sich Erneuerung und Trost. Im Fokus befinden sich dabei religiöse und philosophische Traditionen Südasiens. Auch romantische Indien-Imaginationen werden dafür bemüht, angefangen beim Vergleich Indiens mit dem europäischen Mittelalter, hin zu Darstellungen Indiens als dem Anderen des im Verfall befindlichen Europas.⁸⁵ So meint beispielsweise Buchhold, dass die Krise den Anlass gebe, sich dem Indischen zuzuwenden: „Warum sind wir reif geworden für [die] indische Idee? Die Unermesslichkeit des Leidens hat uns reif gemacht.“⁸⁶ Dass mithilfe der „indischen Idee“ diese Krise auch überwunden werden könne, daran glaubte Buchhold fest:

Erschütternd ist die Wirkung des Tat twam asi, die Verbundenheit, ja Teilhaftigkeit [...] unseres eigenen Lebens mit allem Leben ringsum [...] durch das Eine [...]. [Es] hat uns nicht vergebens erschüttert [...].⁸⁷

Ahlborn ist anfangs auch an der Zeitschrift *Junge Menschen* beteiligt, die jedoch hauptsächlich von Walter Hammer herausgegeben wird.⁸⁸ Dieses Blatt bezieht eine deutlichere politische Position als die vielstimmige *Freideutsche Jugend*, neben pazifistischen, internationalistischen bis hin zu dezidiert anti-imperialistischen Stellungnahmen finden sich auch Texte zu sexueller Aufklärung, Erotik oder künstlerischer Avantgarde. Die Macher des Blattes sprechen sich gegen Antisemitismus und, ab ca. 1925, auch gegen völkisch-nationalistische Positionen aus. *Junge Menschen* zählt rasch zu den populärsten unabhängigen, das heißt partei- bzw. vereinungebundenen Jugendzeitschriften ihrer Zeit und wird sogar über Deutschland hinaus be-

83 Mehr zu M. Buchhold und A. Kurella im Kapitel V, 1.

84 Eigentlich „Īśopaniṣad“, dieser Text wird auf ca. die zweite Hälfte des ersten Jahrtausends v. Chr. datiert und zählt zum Komplex der Veden, vgl. H. Much, Die Ica Upanishad des weißen Yajurveda, in: *Freideutsche Jugend* 6, 1920.

85 Vgl. Pannwitz, Die krisis der europäischen kultur und der orient, in in: *Freideutsche Jugend* 4, 1920 & P. Bommersheim, Mystik, Scholastik, Architektur und die Denkknot unserer Zeit, in: *Freideutsche Jugend* 7, 1921; Bommersheim schreibt, typisch für die damals ebenfalls weit verbreitete Mittelalterbegeisterung: „Ist es nicht eine seltsame Tatsache, dass im Mittelalter Mystik, Scholastik, Architektur zu gleicher Zeit bestanden? [...] In Indien, dem Land der mystischen Weltabkehr, sind kühne Gedankengebäude errichtet worden wie Tempel aus Stein und Fels. Doch weiß ich nicht, ob hier die drei Begriffe gleichzeitig waren.“ Ebd.: 175.

86 M. Buchhold, Warum sind wir reif geworden für indische Ideen, was bedeuten sie für uns?, in: *Freideutsche Jugend* 4, 1918: 364.

87 Ebd.: 365f, Sperrung im Original.

88 Eigentlich Walter Hösterey (1888-1969); anfangs ist zudem F. Klatt an der Herausgabe von *Junge Menschen* beteiligt, vgl. J. Kolk, Mit dem Symbol des Fackelreiters, Berlin 2013: 41f; Ahlborn zieht sich ab 1921 zunehmend aus der Schriftleitung des Blattes zurück, vgl. ebd.: 47.

kannt.⁸⁹ Im Februar 1921 erreicht sie die bemerkenswerte Auflagenstärke von 15 000 Stück. Die einzelnen Hefte von *Junge Menschen* sind häufig speziellen Themen gewidmet.⁹⁰ Zentral ist die Propagierung des Verzehrs auf Alkohol und Nikotin, gelegentlich im Zusammenhang mit der Befürwortung einer vegetarischen Ernährungsweise. Jürgen Kolk resümiert:

»Junge Menschen« war als progressive Zeitschrift darum bemüht, in einer Zeit umfassender gesellschaftlicher Umwälzungen an der Suche nach Orientierungen teilzuhaben, Werte zur Diskussion zu stellen und die Suche nach einem neuen Menschenideal zu unterstützen.⁹¹

Junge Menschen spricht damit nicht nur ein jugendliches Publikum an – ein großer Teil der Leserschaft ist älter als 20 Jahre und einem reformpädagogisch bis lebensreformerisch geprägten, teils bürgerlichen, teils proletarischen Milieu zuzuordnen. Inhaltlich bezieht man häufig eine konsumkritische Position, gleichwohl lehnt Hammer ein simplifizierendes „Zurück zur Natur“ ab und fordert die Jugend dazu auf, sich den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen.⁹²

Bereits 1920, also im ersten Jahrgang, gibt Erich Lüth eine Sondernummer zu Rabindranath Tagore heraus. Enthalten sind längere Auszüge aus seinem lyrischen Oeuvre, den essayistischen Schriften sowie Aphorismen des Dichters. In zwei Texten, die Lüth selbst beisteuert, werden Tagores Persönlichkeit und dessen Ansichten weitläufig kontextualisiert.⁹³ Die Ausgabe enthält außerdem einen Aufsatz über Shantiniketan, und Hammer spannt Tagore in seine Anti-Nikotin-Agitation ein.⁹⁴ Das Januarheft 1926 ist zu Mahatma Gandhi gewidmet.⁹⁵ Im Dezemberheft desselben Jahres, das Person und Werk Arthur Holitschers in den Fokus nimmt, erscheinen mehrere Beiträge des Reiseschriftstellers, in denen er seine Indieneindrücke verarbeitet.⁹⁶ Ähnlich gelagert ist die Hans Much gewidmete Nummer aus dem Jahr 1925.⁹⁷ Insgesamt zähle ich etwas über 40 Beiträge in *Junge Menschen*, in denen ein Bezug zu Indien hergestellt wird, darunter sieben Texte von Indern – meist von Tagore und oft nur kurze Aphorismen – sowie drei von englischsprachigen Autoren, darüber hinaus noch eine Vielzahl von Artikeln und kleineren Texten, in denen Aspekte indischer Kultur, überwiegend deren Religiosität, erwähnt werden. Auch hier liegt also eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Indien und indischem Gedankengut vor.

89 Vgl. ebd.: 45.

90 Beispielsweise dem Tod Hans Paasches (1920, Heft 13/14 und 1921, Heft 10), Person und Werk Paul Natorps (1921, Heft 14) oder personenungebundenen Themen wie Tanz (1923, Heft 9), Religiosität in der Jugendbewegung (1927, Heft 11) oder „Die sexuelle Frage“ (1923, Heft 4).

91 Kolk: 51.

92 Vgl. ebd.: 43ff, 51f.

93 Vgl. E. Lüth, Tagore und wir; ders., Tagores Nationalismus, in: *Junge Menschen* 1, 1920; mehr zu Lüth in Kap. V.

94 Schule und Beruf, in: *Junge Menschen* 1, 1920 & W. H[ammer], Nichtraucher eine rein hygienische Angelegenheit?, in: ebd.

95 Außerdem noch Romain Rolland und den Quäkern; enthalten sind darin C. F. Andrews, Ein Tag bei Mahatma Gandhi, J. Doke, Gandhis religiöse Ansicht, K. W[ilker], Gandhis Leben, ders., Gandhi-Literatur, ders., Gandhis Sache – unsere Sache!, ders., Gandhis Streben; alle in: *Junge Menschen* 7, 1926.

96 Diese sind: A. Holitscher, Besuch bei Gandhi, ders., Besuch bei Tagore, ders., Gesang der Kulis; alle in: *Junge Menschen* 7, 1926.

97 Diese Ausgabe enthält mehrere Texte von und über H. Much (1880-1932), einen Arzt und Schriftsteller, u. a. [H. Much], Aus: Akbar, ders., Aus: Buddha und wir, ders., Aus: Die Welt des Buddha; alle in: *Junge Menschen* 6, 1925.

In der Folgezeitschrift *Der Fackelreiter* – aus dem gleichnamigen Verlag Hammers – sind binnen zweier Jahrgänge noch vier Texte zu finden, die auf Indisches referieren, allerdings ist einer dieser Artikel, Upton Sinclairs Text über Gandhi, bereits 1924 in *Junge Menschen* erschienen, und ein weiterer Text ist die Übersetzung eines kurzen Aufsatzes von Tagore, der erstmals in der britischen *Foreign Affairs* veröffentlicht wurde.⁹⁸ Die Zeitschrift stellt durch ihren Titel, das Symbol des Fackelreiters, zwar einen direkten Bezug zum Meißner-Gelöbnis der Freideutschen Jugend her, positioniert sich jedoch durch den Titelzusatz politisch eindeutiger als *Junge Menschen* und spricht somit nicht mehr nur jugendbewegtes Publikum an. *Der Fackelreiter* wird nach etwas weniger als zwei Jahren eingestellt.

Im Vergleich zur *Freideutschen Jugend* wird die Indienrezeption in *Junge Menschen* breiter. Man studiert nicht mehr nur Tagore, Vivekananda oder die „Bhagavad Gītā“. Hier werden auch Texte von Indienreisenden wie Much oder Holitscher, von indischen Freiheitskämpfern wie Chellapah Amirthalingam, britischen Missionaren wie C. F. Andrews oder Joseph Doke oder dem publizistisch überall präsenten Karl Wilker veröffentlicht. Obwohl die indische Gegenwart damit mehr in den Fokus rückt, verringern sich indophile und (selbst-)orientalisierende Darstellungen nicht. Amirthalingam beispielsweise schreibt von einer den Indern „angeborenen“ Friedfertigkeit.⁹⁹ Deutlich wird dies auch anhand von Muchs Texten über Indien, deren Grundlagen nicht immer ganz gesichert und teils rein fiktiv sind. Einmal bezeichnet er den „Arier Buddha“ als sein Vorbild – eine Selbststilisierung, die offenbar verfängt.¹⁰⁰ In einem folgenden Artikel berichtet eine Frau von ihrem Besuch bei Much – und von seinem Lächeln: „Es ist ein Lächeln, das nie zum Lachen werden kann; [...] das tiefste Wissen um die Dinge in sich birgt, es ist ein Lächeln des Buddha.“¹⁰¹

Einen Hang zum Expressiven findet man ebenfalls in *Junge Menschen*, wo beispielsweise Ahlborn erklärt, dass Jesus oder Meister Eckhart – freilich nicht ausdrücklich – mit dem Prinzip „Atman gleich Brahman“ übereingestimmt hätten. Ahlborn spekuliert in diesem Text über Möglichkeiten, die Begrenztheit des Selbst zu überwinden und schreibt:

Ich spreche von einem Lichte in der Seele, das ungeschaffen und unerschaffen ist. Es ist schon mehr ein Überwesen. [...] [Die Seele] hat in der Einheit des göttlichen Wesens ihren Namen verloren. Darum heißt sie gar nicht mehr »Seele«: ihr Name ist »unermessliches Wesen«.¹⁰²

Deutlich zeigt sich der Einfluss Nietzsches: Ahlborn verbalisiert hier die jugendbewegte Hoffnung, durch ein Überdenken des eigenen Wesens Potenziale zur Höherentwicklung des Menschen freizusetzen, das Selbst zu befreien und zu überwinden, und so auf individueller Ebene globalen Missständen entgegenzutreten.

Insgesamt kommt in *Junge Menschen* eine indophile Haltung zum Vorschein, die nicht selten orientalisierende Imaginationen Indiens aufruft und so zementiert. Selbst Arthur Holitscher, ein KPD-Sympathisant, von dem man Nüchterneres erwartet, stimmt in diesen Chor ein:

98 Die Texte sind folgende: R. Tagore, Wird ewig Krieg sein?, O. Reinemann, Der Weltjugend-Friedenskongreß in Eerde, beide in: *Der Fackelreiter* 1, 1928, U. Sinclair, Mahatma Gandhi 1929 & Mader/Jantschge, Indien auf dem Kreuzweg, in: *Der Fackelreiter* 2, 1929.

99 Vgl. Amirthalingam, Die indische Jugendbewegung, in: *Junge Menschen* 8, 1927: 192; Wilker, Gandhis Sache; Duve, Indischer Geist und modernes Lebensgefühl, in: *Junge Menschen* 2, 1921.

100 H. Much, Hans Much, in: *Junge Menschen* 6, 1925, o. S.

101 A. Möller, Begegnung mit Hans Much, in: *Junge Menschen* 6, 1925, o. S.

102 K. Ahlborn, Vom „Ich“ und vom „Selbst“, in: *Junge Menschen* 1, 1920: 2.

Vieles habe ich hier [in Indien] gehört, erfaßt und verstanden. Vieles ist im Schweigen, im Beisammensein mit diesen reinen und schönen Menschen von indischer Seele in meine beunruhigte, zerrissene europäische herübergeflossen.¹⁰³

Indem Holitscher nicht nur Gandhi, sondern auch Lenin zum reinkarnierten Gott erklärt, wird deutlich, dass die in *Junge Menschen* erscheinenden Indienbilder nicht die einzigen überhöhten Imaginationen populärer Ideen, Menschen oder sonstiger Gegenstände sind. Vereinzelte Beiträge zu indischen Themen finden sich in *Vivos Voco*, die in einem Zwischenheft 1925 mit einem Indien- bzw. Gandhi-Schwerpunkt erscheint.¹⁰⁴ Neben Artikeln von Alfred Ehrentreich und Taraknath Das, die hauptsächlich gesellschaftspolitische Aspekte diskutieren, enthält die Ausgabe ein Gedicht von Sarojini Naidu und drei Buchrezensionen von Karl Thieme, der federführend bei der Herausgabe dieses Heftes ist. Ehrentreich, über seine Bekanntschaft mit Zakir Husain sicher umfassend informiert, beschreibt sachlich-kritisch Gandhis politische Schritte des letzten Jahres.¹⁰⁵ Thiemes Rezensionen fallen unterschiedlich aus: Zwar beherrscht auch er die Klaviatur der expressiven Begeisterung, wenn er beispielsweise von „Heiligung“ oder „Verheißung“ im Zusammenhang mit der Gandhi-Biografie von Rolland spricht; andererseits bekennt er, Aspekte in Gandhis Lehre befremdlich zu finden.¹⁰⁶ Von Adolf Reichwein (1898-1944) und Wilhelm Flitner (1889-1990), beide verbunden über ihr Engagement an der Volkshochschule in Jena, liegen aus den Jahren 1922-24 Texte mit Indienbezug vor.¹⁰⁷ Flitner, Gründer der besagten Volkshochschule und ab 1926 Pädagogik-Professor zunächst in Kiel, dann in Hamburg, verkehrt vor dem Ersten Weltkrieg im lebensreformerisch-freistudentischen Sera-Kreis um Eugen Diederichs, der zu den neoromantischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts gezählt wird.¹⁰⁸ Zu Beginn der 1920er Jahre tauscht er sich mit anderen Sera-Mitgliedern über indische Religiosität aus. Aus seinen Briefen trete, neben Italienschwärmerei, eine deutliche Indiensehnsucht hervor – das Interesse sei jedoch nur von kurzer Dauer gewesen.¹⁰⁹ Reichwein, ehemaliger Wandervogel und Mitglied der Akademischen Vereinigung Marburg, promoviert 1921 mit einer Schrift zum Einfluss Chinas auf Europa während des 18. Jahrhunderts.¹¹⁰ Er übernimmt 1926 die

103 Holitscher, Besuch bei Gandhi: 294.

104 Obwohl *Vivos Voco* sich nicht explizit an Angehörige der Jugendbewegung richtet, wurden Beiträge der Zeitschrift mit erfasst, da Autoren aus dem Spektrum von Reformpädagogik und Jugendbewegung darin publizierten, beispielsweise G. Wyneken oder A. Reichwein.

105 Vgl. A. Ehrentreich, Gandhis Haltung seit 1924, in: *Vivos Voco* 1925: 6-27.

106 K. Thieme, Rom. Rolland. Mahatma Gandhi & ders. Mahatma Gandhi, Ein Wegweiser zur Gesundheit, beides in: *Vivos Voco* 1925: 47.

107 Diese sind: A. Reichwein, Die junge Generation und die Weisheit des Ostens, in: *Vivos Voco* 2, 1922, ders., Die Lage in Indien, in: *Volkshochschulblätter* 6, 1924, ders., Gewalt oder Gewaltlosigkeit, in: *Volkshochschulblätter* 6, 1924, ders., Nationale Bewegung, in: *Sozialistische Monatshefte* 30, 1924 & W. Flitner, Über Mahatma Gandhi, in: *Volkshochschulblätter* 6, 1924.

108 Vgl. u. a. M. Werner, Jugendbewegung als Reform der studentisch-akademischen Jugendkultur, in: Herrmann (Hrsg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“, Weinheim 2006: 193ff & dies., „Bilder zukünftiger Vollendung“, in: *IASL* 38, 2013 oder K. Lichtblau, Der Eugen Diederichs Verlag und die neuromantische Bewegung der Jahrhundertwende, in: Ulbricht/Werner (Hrsg.), *Romantik, Revolution und Reform*, Göttingen 1999: 67ff.

109 Vielen Dank an Edith Glaser für diesen Hinweis; Glaser verweist im Gespräch am 12.9.2014 auf den bis 2019 unter Verschluss stehenden Nachlass Flitners, den sie zu diesem Zeitpunkt in Teilen schon sichten durfte.

110 A. Reichwein, *China und Europa*, Berlin 1923; die Akademische Vereinigung Marburg gehört zur Freideutschen Jugend; Paul Natort steht in Kontakt mit der AVM, wo er gelegentlich Vorträge hält oder Lesekreise leitet, in denen auch Tagore studiert wird, vgl. H.-G. Gadamer, *Philosophische Lehrjahre*, Frankfurt a. M. 1995: 19.

Leitung der Volkshochschule Jena. In „Die junge Generation und die Weisheit des Ostens“ setzt sich Reichwein mit dem „Asientaumel“ der Jugend auseinander, der jedoch auf einer intellektuell schmalen Basis stehe.¹¹¹ Nicht zuletzt als Sinologe stellt er fest, dass trotz modernischer Äußerungen und einem unsauberen synthetischen Denken das Verhältnis zwischen Asien und Europa ein wirklich inneres wäre. Er zitiert Natorp:

»So wendet heute der sterbende Mensch des Abendlandes seinen Blick zurück auf den Punkt des Aufgangs der geistigen Sonne, die wahre Geburtsstätte der Menschheit und all ihrer tiefen Träume von Gott und Seele: das Morgenland.«¹¹²

Die Jugend nehme solche Ideen in ihrer Empfindsamkeit besonders intensiv auf, so Reichwein weiter. Man solle diese „östliche Neigung“ nicht belächeln, sondern sich darum bemühen, die dahinterstehenden, in erster Linie religiösen Bedürfnisse zu begreifen. Bereits vor zehn Jahren habe Alfons Paquet festgestellt, dass „das alte China“ Europa zu erziehen beginne.¹¹³ In späteren Artikeln thematisiert Reichwein vor allem soziale und politische Entwicklungen in Indien. Dabei vergleicht er den kolonisierten Subkontinent einerseits mit einem Kind, dass es zu erziehen gelte, dessen Willen und „organische Form“ andererseits durch diese Einwirkung gestört werde.¹¹⁴ In weitgehend nüchternen Berichten bezieht er deutlich Position und kritisiert die Herrschaft der Briten.¹¹⁵ Demgegenüber ist Flitners „Über Mahatma Gandhi“ deutlich weniger differenziert: Er argumentiert, dass „Böses einzig durch die Liebe ausgelöscht werden“ könne, und dass Indien, dessen innerstes Wesen die „Religion der Liebe, [...] der Sanftmut“ sei, sich allein durch diese eigenen, vermeintlich urindischen Kräfte befreien könne.¹¹⁶ Flitner hört aus Gandhis Botschaften Hoffnung und zugleich Mahnung. Letztlich deutet er ihn im Sinn protestantischer und jugendbewegter Ideale:

Seine asketischen Vorschriften, Meidung der Rauschgifte, des Fleisches, Übung der geschlechtlichen Mäßigkeit haben diesen Sinn. [...] Der Fordernde fordere zugleich ernsthaft auch von sich selber!¹¹⁷

Trotz ihrer Unterschiedlichkeit stellen sowohl Reichwein als auch Flitner Bezüge zwischen Indien und Deutschland her, denen zufolge man sich Indien bzw. Gandhi zum Vorbild nehmen möge, um die eigene krisenhafte Lage zu überwinden.

Ab etwa 1924 setzt ein Trend weg von Tagore und hin zu Gandhi ein. Beflügelt von Romain Rollands äußerst erfolgreicher Biografie „Mahatma Gandhi“ (1923) fokussieren Akteure aus Reformpädagogik und Jugendbewegung gleichermaßen auf den Unabhängigkeitskämpfer. Natorp diskutiert unter Bezugnahme auf Gandhi die Frage der Gewalt in der Erziehung.¹¹⁸ Ehrentreich veröffentlicht gemeinsam mit Husain „Die Botschaft des Mahatma Gandhi“ (1924) im Volkserzieherverlag.¹¹⁹ Wyneken kommt dem Interesse an Gandhi mit einem Artikel in der von ihm herausgegebenen *Grünen Fahne* nach.¹²⁰ Insgesamt liegen mehr als 35

111 Reichwein, *Die junge Generation*: 715.

112 Ebd.: 714.

113 Ebd.

114 Reichwein, *Gewalt oder Gewaltlosigkeit*: 71.

115 Vgl. Reichwein, *Nationale Bewegung 1924a & 1924b*.

116 Flitner, *Über Mahatma Gandhi*: 74.

117 Ebd.: 74f.

118 P. Natorp, *Geist und Gewalt in der Erziehung*, August 1924.

119 Ehrentreich fasst darin die Einleitung, Husain das Nachwort; der Hauptteil besteht aus einer Auswahl von Aufsätzen, die Gandhi in *Young India* veröffentlicht hat und die Ehrentreich aus dem Englischen übersetzt.

120 G. Wyneken, *Mahatma Gandhi*, in: *Grüne Fahne* 1, 1924.

Zeitschriftenbeiträge aus jugendbewegten Periodika vor, in denen Gandhi und seine Bewegung erwähnt werden. Darunter datiert lediglich ein Text früher als 1924: Der Bericht Walter Christallers über ein Treffen der Christlichen Internationalen, wobei der Autor den Namen Gandhis falsch buchstabiert.¹²¹ Zum Ende der 1920er Jahre steigt die Zahl der sozialpolitischen Reportagen.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass sich die Arbeiterjugend in einigen ihrer Organe mit Indien auseinandersetzt, allerdings erst ab 1928 und, im Vergleich zur eher bürgerlich orientierten *Junge Menschen* oder *Freideutsche Jugend*, mit einer politisch deutlicheren Aussage. In Beilagen der *Arbeiter-Jugend* erscheinen zwischen 1928 und 1931 mehrere Artikel, in denen die sozialen Missstände in Indien, vor allem die Ausbeutung des indischen Proletariats, angeprangert und an die internationale Solidarität appelliert werden.¹²² Zwei der Texte stammen aus der Feder Kurt Bingings, der dritte von Wolfgang Schwarz. Die *Jungsozialistischen Blätter* bringen 1930 ein Sonderheft zu Indien heraus. Darin erscheinen sechs Texte, hauptsächlich zu sozialen und politischen Problemen in Indien, von Otto Jenssen, Franz-Josef Furtwängler, Arkadij Gurland und Helmut Wagner sowie die Indische Nationalhymne von Bankim Chatterjee.¹²³ Neben der berechtigten Sozialkritik bemühen auch die Sozialisten romantisch gefärbte Indienstereotype, Furtwängler schreibt etwa:

Die sensiblen Bengalen, deren fast jeder ein Stück Poet oder Künstler ist, empfanden [...] die tiefe Demütigung, welche die Fremdherrschaft als solche bedeutet. [...] In solcher Schmach wurde [...] jeder Baumstamm im Palmenhain zum Gitterstab am Gefängnis [...], der morgenländische Zaubermond ward zur Kerkerlaterne [...].¹²⁴

Letztlich werde Indien den europäischen Maßstäben folgen müssen, so Furtwängler, denn die Entwicklung werde dazu führen, dass – nach einigen Generationen – die westliche Bildung den Brahmanen seine heilige Schnur ablegen lasse.¹²⁵ Gurland hingegen verlässt das sozialistische Terrain nicht: Er argumentiert, dass die Weiterführung der kolonialen Politik in Indien die Interessen der englischen Arbeiterschaft verletze und macht auf globale Zusammenhänge und Wirkweisen dieser Politik aufmerksam.¹²⁶

121 W. Christaller, Aus der Bewegung, in: *Freideutsche Jugend* 8, 1922: 292; er ist im Übrigen nicht der Einzige, dem ein solcher Fehler unterläuft.

122 Vollständiger Titel: *Arbeiter-Jugend, Monatsschrift der Sozialistischen Arbeiterjugend*, herausgegeben vom Verband der Sozialistischen Arbeiterjugend, Berlin, erschienen 1909-1933; die betreffenden Beilagen sind *Die Arbeitsgemeinschaft* und *Kultur und Leben*; die erwähnten Artikel sind: Binging, Das andere Indien 1928, Binging, Indien von der Kehrseite 1931 & Schwarz, Indien in Gärung. 1930; gelegentlich sind dort auch Kurzgeschichten von R. Kipling abgedruckt, deren Handlung in Indien situiert ist, vgl. bspw. R. Kipling, Garm als Geisel, in: *Kultur und Leben* (20/1) 1920: 17ff.

123 Die Texte sind folgende: O. Jenssen, Religion und Politik in Indien, F.-J. Furtwängler, Bengalische Revolutionäre, A. Gurland, Labour und Indien, H. Wagner, Indien im Schmelztiegel & B. Chatterjee, Indische Nationalhymne, alle in: *Jungsozialistische Blätter* 9, 1930; Jenssen unterrichtet u. a. an der sozialistischen Heimvolkshochschule Schloß Tinz.

124 Furtwängler: 194ff.

125 Vgl. ebd.: 197.

126 Vgl. Gurland, Labour und Indien: 203ff.

Hinsichtlich der Indienrezeption ist unter den reformpädagogischen Zeitschriften *Das Werden-
de Zeitalter* die wichtigste Quelle.¹²⁷ Die Auflagenstärke liegt 1925 bei ca. 1 000 Stück.¹²⁸ In der Einleitung zum Register verweisen Haubfleisch und Link auf die Bedeutung von *Das
Werdende Zeitalter* als einem Organ, welches nicht nur die deutschen pädagogischen Reform-
bestrebungen in ihrer tatsächlichen Breite und mit einem dezidierten Praxisbezug abbilde,
sondern auch durch Beiträge internationaler Autorinnen und Autoren die globalen Entwick-
lungen der New Education repräsentiere.¹²⁹ Zymek vertritt die Ansicht, dass *Das Werdende
Zeitalter* das internationalste pädagogische Periodikum seiner Zeit ist.¹³⁰

Während des etwa zehnjährigen Bestehens der Zeitschrift ist Indisches kontinuierlich Thema
verschiedenster Beiträge. Dabei kann man zwischen drei Genres unterscheiden: Neben mehr-
seitigen Aufsätzen oder Reportagen, die Indien oder Menschen Indiens ins Zentrum stellen,
stehen kürzere Texte in den Rubriken Zeitschriftenschau, Bücherschau oder Mitteilungen,
in denen knapp auf indische Publikationen oder sonstige Neuigkeiten aus Indien verwiesen
wird, die in irgendeiner Weise von reformpädagogischem Interesse sind.¹³¹ Schließlich sind
in *Das Werdende Zeitalter* aphorismenartige Zitate abgedruckt, meist am Ende von Artikeln,
nicht selten von „Geistesgrößen“ wie etwa Goethe – darunter immer wieder indische Text-
passagen. In der Gesamtheit sind das 60 Texte. Zwölf davon sind ganze Artikel, sie stehen
knapp 900 Artikeln gegenüber, die seit 1920 erschienen sind, es handelt sich also um ein
reichliches Prozent.¹³²

Beiträge über Rabindranath Tagore und Shantiniketan sowie über Gandhi dominieren. Da-
mit liegt *Das Werdende Zeitalter* im Trend: Wie Zymek feststellt, habe in den Weimarer Jah-
ren ein aus pädagogischen Zeitschriften ablesbares, hohes Interesse an „fernöstliche[n] Erzie-

127 *Das Werdende Zeitalter* ist die Nachfolgerin der ab 1920 von Rotten herausgegebenen *Internationale Erzie-
hungsgrundschau*, die als Beilage der *Neuen Erziehung*, dem Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer,
erscheint. Rotten überführt das Blatt 1922 in *Das Werdende Zeitalter*, welches durch den Namen kenntlich ge-
macht wird als „Schwesternzeitschrift“ von *New Era* und *Pour l'Ère Nouvelle*, den zwei von Ensor resp. Ferrière
herausgegebenen Organen der New Education Fellowship für die englisch- und französischsprachigen Länder.
Über *Das Werdende Zeitalter* wird die New Education Fellowship-Mitgliedschaft in den deutschsprachigen
Gebieten geregelt: Jedes Mitglied hat gleichzeitig ein Abonnement der Zeitschrift. Auch konzeptionell ist die
Zeitschrift an die Fellowship gebunden; in jedem Heft werden die Grundsätze der Organisation abgedruckt
sowie über Neuigkeiten in den eigenen Reihen informiert. Das Blatt erscheint von 1922 bis 1931 mit jährlich
zwischen vier bis zehn Ausgaben, 1932 mit einem letzten Sonderheft, mit dem die Zeitschrift eingestellt wird.
Ab 1926 ist Karl Wilker festes Redaktionsmitglied und Mitherausgeber, vgl. D. Haubfleisch/J. Link, *Das Wer-
dende Zeitalter*, Oer-Erkenschwick 1994.

128 Dieser Schätzwert ergibt sich aus einem Rundschreiben der Deutschen Mittelstelle vom Oktober 1925 (in
GAG, IV. E. 7), darin informiert E. Rotten die Mitglieder des Internationalen Arbeitskreises darüber, dass es
aktuell 600 bezahlende Bezieher und „150 regelmäßige Gratisempfänger“ gäbe. Die Auflage im Jahr 1925 liegt
somit bei mindestens 750 Exemplaren. Aus den Beiträgen der zahlenden Mitglieder, so Rotten weiter, würden
jedoch gerade die Druckkosten für *Das Werdende Zeitalter* gedeckt. Der errechnete jährliche Etat für die Redak-
tion läge bei mindestens 10 000 Mark, eigentliche „Bewegungsfreiheit“ würde durch 12 000 Mark gesichert.
Ein Jahresabonnement würde demnach, so Rotten weiter, 20 Mark kosten. Sie bittet die Mitglieder darum,
diesen Betrag zu zahlen. Später folgende Aufrufe zu spenden oder dazu, Abonnements pünktlich zu bezahlen,
sind Zeugnisse der stets prekären finanziellen Lage der beiden Herausgeber, vgl. Haubfleisch/Link.

129 Vgl. ebd.

130 Vgl. Zymek, *Das Ausland als Argument*: 144ff.

131 Ab 1927 wird in der Zeitschriftenschau nach Ländern getrennt berichtet; Indien bekommt einen eigenen
Abschnitt.

132 Darüber hinaus widmet man sich theosophischen und anthroposophischen Einrichtungen und Konzepten,
schwerpunktmäßig z. B. im Heft 6 im 1921er Jahrgang der *Internationalen Erziehungsgrundschau*.

hungstheorien“ bestanden.¹³³ In seiner Auswertung zählt er 18 Beiträge über Tagore und 19 über Gandhi in den von ihm ausgewerteten elf Periodika.¹³⁴ In *Das Werdende Zeitalter* werden zudem oft Bücher rezensiert, die entweder von Indern verfasst sind beziehungsweise Indien in den unterschiedlichsten Formen thematisieren. Unter den Besprechungen aller Bücher mit Orientbezug nehmen sie etwa zwei Drittel ein. Die Erwähnung von Indischem bleibt dabei relativ konstant. Pro Jahr sind im Durchschnitt ein Artikel, ein Aphorismus und knapp vier Notizen in den genannten Sammelrubriken zu verzeichnen. Letztere schnellen 1928 in die Höhe und verbleiben anschließend auf sieben bis acht Beiträgen pro Jahrgang. Alle diese Texte stammen sowohl von indischen, deutschen und englischsprachigen Autorinnen und Autoren, Entwicklungen im pädagogischen Reformbestreben Südasiens sind nur ein Thema unter anderen. Gerade in den Mitteilungen bzw. der Zeitschriftenschau stehen Meldungen zu aktuellen gesellschaftlichen Debatten in Indien im Zentrum, in welchen wiederholt auch auf die gegenseitige Wahrnehmung Indiens und Deutschlands eingegangen wird. Beispielhaft hier eine solche Meldung aus dem Jahr 1929:

Die Schweizer Erziehungsrundschau (II, 6, Sept.) kann einen sehr guten Aufsatz Werner Krügers über Rabindranaths Schule Santiniketan veröffentlichen, zu der er zurzeit gehört. Bilder ergänzen das geschriebene Wort. – Zum Thema »Kinderheirat in Indien« verweisen wir auf die Kundgebung in The Womans Leader (XXI, 33, 20. Sept.) mit dem Verlangen nach einem gesetzlich festgelegten Mindestalter für Eheschließungen. – Mahatma Gandhis 60. Geburtstag hat in Deutschland nicht eben viel Beachtung gefunden. Er ist wieder mal vergessen in unserer schnelllebigen Zeit. Um so erfreulicher ist da das Septemberheft von Nye Veje (IV, 9), das ihm gewidmet ist.¹³⁵

Solche Texte, überwiegend verfasst von Wilker, spiegeln nicht nur das Interesse an Indien wider, sondern auch wie gut bzw. schlecht man über Indien informiert ist. Inhalt und Qualität dieser Kurzmitteilungen wie auch insgesamt der Texte in *Das Werdende Zeitalter* variieren stark. Während in den Beiträgen mit Indienbezug anfangs die von Tagore angestrebte und nicht zuletzt durch ihn popularisierte Idee einer „Synthese zwischen Ost und West“ häufig aufgegriffen wird, finden sich im gesamten Verlauf einige Artikel, in denen sich nicht nur die auf die Romantik zurückzuführenden Indiendiskurse spiegeln, sondern auch deren Anreicherung mit Denkweisen jüngerer Datums sowie die seinerzeit aktuelle Krisenrhetorik. Wiederholt wird suggeriert, dass man sich Indien einerseits zum Vorbild nehmen solle, und dass es andererseits das Gegenteil Europas bzw. Deutschlands darstelle. An einen klassisch romantischen Orientdiskurs knüpft Wilker an, wenn er in der Sammelrezension „Blumen, Kinder, schöpferische Kraft“ feststellt, wie bedeutsam Blumen den „mehr kontemplativen Menschen“ des Orients seien:

[...] lies noch einmal Kalidasas Rtusamhara. Oder schau [...] indische Miniaturen. Aus alledem spürt man mehr als ein bloßes Gelernthaben, ein Gehabthaben [...]. Man spürt darin schöpferische Kräfte, die in dem Kinde wach geworden sind, die in dem Kinde schon elementare Kraft gewonnen haben [...].¹³⁶

133 Zymek, *Das Ausland als Argument*: 156.

134 Eine genauere Aufschlüsselung legt Zymek nicht vor; außerdem zählt er 20 Beiträge über „chinesische und japanische Erziehungstheorien“, ebd.: 156.

135 K. Wilker, *Zeitschriftenschau*, in: *Das Werdende Zeitalter* 8, 1929: 627.

136 K. Wilker, *Blumen, Kinder, schöpferische Kraft*, in: *Das Werdende Zeitalter* 4, 1925: 90.

Ähnlich den Pflanzen, die im Wachsen ihre inneren Kräfte zur Entfaltung bringen, hätten auch Kinder die Fähigkeit, aus sich heraus (selbst-) schöpferisch zu werden. Den Menschen Indiens, die in Harmonie auch mit der Pflanzenwelt lebten, sei dies nicht nur ein Wissen, sondern eine Erfahrung, die sich in ihrem künstlerischen Schaffen spiegle. Etwas ganz Ähnliches klingt an, wenn Moritz Winternitz von Tagore schreibt, dieser verfüge über einen „Erzieher-Instinkt.“¹³⁷ Der in Prag lehrende Indologe führt aus:

Durch sein dichterisches Erschauen der Kinderseele und durch seine Liebe zum Kinde fühlte er sich zum Erzieher berufen, ohne Pädagoge [...] zu sein. Wer erziehen will, muß nach Tagore »den Geist des ewigen Kindes in sich pflegen«, um den Kindern ein älterer Bruder sein zu können. Denn die Schüler sollen [...] Mitarbeiter des Lehrers sein.

Implizit ist darin eine Weiterführung der romantisch grundierten Infantilisierung Indiens zu erkennen: Dadurch, dass im vermeintlich harmonischen Dasein in Indien das kindliche Bewusstsein nicht in Vergessenheit gerate, eigneten sich Inder, gemäß den reformpädagogischen Forderungen, in besonderer Weise zu Erziehern. Winternitz gibt hier zwar wesentlich Tagores Ansichten wieder, also nicht originär seine eigenen Gedanken; indem er ihnen nichts entgegensetzt, bestätigt er sie jedoch. Hans Bluntschli, wie nicht wenige *Das Werden Zeitalter*-Autoren kein praktizierender Pädagoge, preist in seinem Artikel Gandhi als „zielsichere[n] Erzieher für sein Volk.“¹³⁸ Dessen Idee der „Gewaltlosigkeit“ solle auf ihre Eignung als Erziehungskonzept geprüft werden, Gandhi selbst müsse den Europäern ein Vorbild sein. Eine auch in Gandhis Sinn reformierte Erziehung wird bei Bluntschli zum Allheilmittel gegen die Krise.

Charles F. Andrews, einer der nicht-deutschsprachigen Autoren in *Das Werden Zeitalter*, entwirft ein paradiesisches Bild von der Schule Tagores und rekapituliert die Legende ihrer Entstehung, die heilsgeschichtliche Züge trägt.¹³⁹ An diesem Ort seien alle glücklich: Man lebe in Harmonie mit der Natur, die Kinder lernten freudig durch ihre Neugier, in Gesang und Spiel, Tagore werde von allen wie ein Heiliger verehrt und so weiter:

Dort in Shantiniketan [...] verstummt jedes Wortgefecht, der Lärm, das Geschrei, das Wirrwarr moderner Politik liegt hinter einem. [...] Worte sind so armselig, um mit ihnen die Schönheit von Shantiniketan beschreiben zu können.¹⁴⁰

Die Feststellung, dass sich das Gesehene und Erlebte einer verbalen Beschreibung, und mithin einem rationalen Zugriff entziehe, kehrt in Texten mit Indienbezug regelmäßig wieder. Aber auch andere Stimmen sind in *Das Werden Zeitalter* zu finden. Der britische Quäker und Missionar John S. Hoyland untersucht in seinem Artikel „Jugendlichenprobleme in Indien“ mithilfe empirischer Erhebungen und entwickelt darauf basierend ein für Indien ty-

137 Dieses und das folgende Zitat: M. Winternitz, Die Schule Rabindranath Tagores in Santiniketan, in: *Das Werden Zeitalter* 7, 1928: 258; mehr zu Winternitz in Kapitel IV, 4.

138 H. Bluntschli, Die europäische Lage und Gandhi, in: *Das Werden Zeitalter* 5, 1926: 14; H. Bluntschli (1877-1962), Schweizer Mediziner und Anatom, lehrt 1914-1933 an der Universität Frankfurt a. M. und betreibt nach dem Ersten Weltkriege gemeinsam mit seiner Frau ein zur Jugendherberge umgebautes altes Wirtshaus an der Bergstraße; Bluntschli ist in pazifistischen Kreisen aktiv, vgl. F. Strauss, Hans Bluntschli, in: *Mitteilungen der Naturforschenden Gesellschaft in Bern*. Neue Folge, 1962: 78-82; Bluntschli hält 1924 in Frankfurt a. M. einen Vortrag über Gandhi, der in mehreren Teilen in *Ethische Kultur* 32, 1924 abgedruckt ist.

139 Vgl. Andrews, Shantiniketan, die Schule Rabindranath Tagores, in: *Das Werden Zeitalter* 1, 1922; C. F. Andrews (1871-1940), britischer Missionar, steht sowohl Gandhi als auch Tagore nah.

140 Ebd.: 54.

pisches entwicklungspsychologisches Modell, das sich mit seinen persönlichen Erfahrungen vor Ort decke.¹⁴¹ Hoyland legt nahe, dass Jugendliche durch die in Indien häufiger religiös ausgerichtete schulische Erziehung zu sittlicheren und moralischeren Menschen erzogen würden.¹⁴² William H. Kilpatrick hingegen beschreibt Südasiens glattweg als sozial rückständige Region voller korrupter und abergläubischer Menschen. Er votiert für die Überwindung der „alten, sehr tief verwurzelten Kultur“ im Orient; insbesondere Indien könne „nicht länger und ohne gründlichen Wechsel in diesem Zustande verharren.“¹⁴³ Die im Titel angekündigten „Verheißungsvolle[n] Erziehungsversuche im fernen Osten“ sind, bis auf Shantiniketan, von westlichen Missionaren geführte Schulen. In ihnen erkennt Kilpatrick Ansätze zur gesellschaftlichen und kulturellen Erneuerung.

Auch unter den deutschen Autoren in *Das Werden Zeitalter* gibt es Stimmen, die nicht alles (vermeintlich) Indische bejubeln. In der Rezension des von der englischen Mystikerin Adela Curtis verfassten Buches „Die neue Mystik. Schule des Schweigens“ schimpft Heinrich Becker:

Dieses Buch ist ein rechtes Zeugnis unserer religionssüchtigen Zeit. Indische Weisheit und seelische Übungen, [...] geben eine seltsame Mischung von Wahrem und Falschem. Deutlich erkannt wird die Wichtigkeit des Unbewussten, aber ein gangbarer Weg zu seiner Bewältigung wird nicht gewiesen.¹⁴⁴

Mit derlei Lehren, so Becker, entziehe man den Menschen die Lebendigkeit, was weder im Sinne der Neuen Erziehung sein kann, noch zur Überwindung der Krise beitrage.

Die in *Das Werden Zeitalter* geäußerten Ansichten über Indisches sind also vielfältig. Gemeinsam ist ihnen, dass sie ein zeitgenössisches Interesse an Indien spiegeln – dieses ist jedoch nur in wenigen Fällen ein dezidiert pädagogisches. Wenn Haubfleisch und Link resümieren, dass der Fokus in *Das Werden Zeitalter* auf der pädagogischen Praxis und der „Realität reformpädagogischen Handelns“ gelegen habe, ist das in der Gesamtheit wohl richtig, aber bezüglich der mit Indischem beschäftigten Texte nicht.¹⁴⁵ Außer von Kilpatrick erfährt man nichts über eine konkrete pädagogische Praxis in Indien; von Shantiniketan werden lediglich idealisierende Allgemeinplätze kolportiert, die auch an anderen Stellen auftauchen. Vor allem in den Beiträgen Wilkers ist eine deutlich romantisch geprägte Indophilie festzustellen. Infolge der auf Stereotype fokussierten Wahrnehmung Indiens erfährt die Leserschaft von *Das Werden Zeitalter* wenig Neues. Daran ändern auch die indischen Stimmen wenig. Wie die Auswertung zeigt, ist Tagore der einzige Inder, der mit einem längeren Beitrag vertreten

141 Vgl. Hoyland, Jugendlichenprobleme in Indien, in: *Das Werden Zeitalter* 7, 1928; J. S. Hoyland (1887-1957), arbeitet von 1912-1926 als Missionar in Indien, zunächst in der Friends' Mission High School in Hoshangabad, später, ab 1919 als Englisch- und Geschichtslehrer am Hislop College in Nagpur.

142 Vgl. ebd.: 264f.

143 Kilpatrick, Verheißungsvolle Erziehungsversuche im fernen Osten, in: *Das Werden Zeitalter* 7, 1928: 252; W. H. Kilpatrick (1871-1965), US-amerikanischer Reformpädagoge und Mitarbeiter John Deweys; 1926/27 bereist er Europa und Asien.

144 H. B[ecker], A. Curtis: Die neue Mystik. Schule des Schweigens, in: *Das Werden Zeitalter* 1 1922: 96; H. Becker (1891-1971) ist nicht der ebenfalls in der NEF aktive preußische Politiker und Orientalist Carl Heinrich Becker; Becker ist bis 1914 beim Wandervogel, meldet sich als Kriegsfreiwilliger und arbeitet 1920-24 in der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Liga für den Völkerbund und für *Das Werden Zeitalter*, in dessen Redaktion er Rotten gelegentlich vertritt, vgl. H. Becker, Zwischen Wahn und Wahrheit, Berlin 1972; vgl. außerdem A. Curtis, Die neue Mystik, Prien 1921; A. Curtis (1864-1960), gründet 1912 den ausschließlich Frauen zugänglichen Order of Silence.

145 Haubfleisch/Link: 6.

ist. Sein Aufruf zu einer Internationalen Universität wird gleich zweimal veröffentlicht.¹⁴⁶ Darüber hinaus erscheinen indische Autoren lediglich bei den Aphorismen, von Sarojini Naidu wird ein kurzes Gedicht abgedruckt.¹⁴⁷ Ob damit der „internationale[...] Erfahrungsaustausch“, den *Das Werdende Zeitalter* „in breitem Umfang erst ermöglicht“ habe, wie Röhrs erklärt, tatsächlich vollzogen wird, kann zumindest hinsichtlich eines wechselseitigen Austauschs zwischen deutschen und indischen New Educationists bezweifelt werden.¹⁴⁸ Wie ernst es der Redaktion jedoch mit ihrer Hinwendung zum Indischen war, verdeutlicht diese Passage:

Es war weder Zufall noch bloße Flucht aus der nahen Wirklichkeit [...], daß die Jugendbewegung in ihrer Zeit stärkster innerer Kraft so intensiv nach dem Osten schaute. Soll jene Wendung eine bloße Begeisterungswelle geblieben, soll der Empfang, den Europa 1921 Rabindranath Tagore bereitete, eine Mode gewesen sein – wird die Freiheitsbewegung unter Gandhi als bloßes Kuriosum betrachtet? Dem tiefer Blickenden und Lebenden, der einmal von der inneren Gewalt östlicher Gedanken ergriffen ist, ist es ernster damit. Immer deutlicher wird, wenn wir uns seinem Wesen offen halten, was der Osten uns in der westlichen Kulturkrise zu geben hat und wie verhängnisvoll es wäre, wollten wir ihn einfach in diese hineinziehen.¹⁴⁹

Indien-Diskurse werden auch in anderen reformpädagogischen Zeitschriften reproduziert. Zu Vergleichszwecken herangezogen wurde dafür *Die neue Erziehung*, deren Wurzeln vorwiegend im sozialdemokratischen Milieu liegen.¹⁵⁰ Zwar widmet man sich darin internationalen Themen, aber im Gegensatz zu *Das Werdende Zeitalter* sind Indienreferenzen hier so gut wie nicht präsent.¹⁵¹ In der Zeitschrift *Die Schulbewegung* sind vor allem Buchrezensionen mit Indienbezug zu finden.¹⁵² Unter anderem Marie Buchhold oder Max Tepp veröffentlichen in dem der Lebensreform nahestehenden Blatt. Wie im programmatischen Eröffnungs-

146 Vgl. R. Tagore, Aufruf zu einer Internationalen Universität, in: Internationale Erziehungs-Rundschau 2, 1921 & ders., Ost und West, in: Das Werdende Zeitalter 7, 1928, welcher eine gekürzte Fassung des ersten Textes ist.

147 Als Aphorismen erscheinen folgende: ein Zitat von J. C. Bose (1929), drei Zitate von Gandhi ([Auszug aus „Ein Wegweiser zur Gesundheit“], 1925: 85; „Gewalt der Nichtgewalt“ 1926: 48; [Auszug aus „The Friend“], 1928: 262), ein Zitat von V. Śivādāsānī (1928), dem Autor des Buches „L'Éducation civique aux Indes“ (1926) und sieben von Tagore. Die Einflechtung von Aphorismen in Zeitschriften scheint durchaus üblich gewesen zu sein, Zitate von Tagore sind auch in anderen Periodika zu finden, beispielsweise in *Wochenschrift für katholische Lehrerinnen* 37.1924: 250; die Zeitschrift *Kinderland* druckt im Januar 1917 ein kurzes Gedicht von ihm (S. 12); vgl. außerdem Naidu, To Youth, in: Das Werdende Zeitalter 5, 1926; S. Naidu (1879-1949), geborene Chattopadhyay, ist eine bekannte indische Lyrikerin, Unabhängigkeitskämpferin und Politikerin.

148 H. Röhrs, Der 'Weltbund für Erneuerung der Erziehung', in: Bildung & Erziehung 1991: 223.

149 E. Rotten, Der Wandel der Aufgaben internationaler Zusammenarbeit, in: Das Werdende Zeitalter 7, 1928: 227.

150 Vollständiger Titel: *Die neue Erziehung. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, Zeitschrift des Bundes Entschiedener Schulreformer*, erschienen von 1919 bis 1933 – nahezu der gleiche Erscheinungsverlauf wie *Das Werdende Zeitalter*. Die *Internationale Erziehungsgrundschau* wird als deren Beilage veröffentlicht – eine Kooperation, die auf E. Rotten zurückgeht, die beim Bund Entschiedener Schulreformer aktiv ist.

151 Erwähnenswert ist lediglich ein längerer Aufsatz mit dem Titel „Erziehung“ von A. Yusuf Ali aus dem Jahr 1924, demselben, in dem der Autor auf einer Tagung des Bundes Entschiedener Schulreformer spricht. Ali kommt dabei nahezu ohne Bezugnahmen zu indischer Kultur aus, sondern verhandelt Erziehungsfragen ganz allgemein; an einer Stelle referiert er auf die Sufi-Dichter Rumi und Hafis, vgl. Y. Ali, Erziehung, in: Neue Erziehung 1924.

152 Vollständiger Titel: *Die Schulbewegung. Blätter vom Werden neuer Schule*, erschienen im Lichtkampf-Verlag zwischen 1922 und 1925, herausgegeben von Max Kuckei (1890-1948, Pädagoge und Volksliedforscher); 1921 erschien die Zeitschrift noch unter dem Titel *Der Garten*, ab 1924 hieß sie *Die Bewegung. Blätter vom Werden*.

artikel 1922 vage festgehalten, versteht *Die Schulbewegung* als tiefsten Sinn der Erziehung die „Menschwerdung.“¹⁵³ Sie richtet sich nicht nur an fertige Lehrkräfte, sondern vor allem an „Menschen“. Internationale Bezüge im Sinne der New Education Fellowship kommen nicht vor. *Die Schulbewegung* als Lichtkampf-Veröffentlichung ist insofern eine veritable Vergleichsgröße, weil im selben Verlag auch Titel wie „Der Lindenhof“ von Wilker sowie eine Vielzahl anderer reformpädagogischer, jugendbewegter und allgemein lebensreformerischer Schriften erscheint. Damit kann *Die Schulbewegung* in einen ähnlich lebensreformerisch-alternativen Kontext eingeordnet werden wie *Das Werdende Zeitalter*. Die gleichartige Geishaltung zeigt sich im schwärmerischen Ton, wenn es um Indien geht. Kuckei schreibt in seiner Rezension zu den von Johannes Hertel übersetzten und bei Diederichs erschienenen Indischen Märchen:

Dem gleichen [indischen] Mutterboden entwachsen seine Märchen. Hier schwimmen Geschichte und Märchen, Wirklichkeit und Dichtung. Märchen ist Wirklichkeit, ist Geschichte. Dem Menschen des indischen Märchens liegt nichts an der Behauptung seines Ichs, er löst es nicht aus dem Ganzen, fühlt sich vielmehr im Gegensatz zum Europäer identisch mit Pflanze und Tier, Gott und Dämon. [...] Ewig ist das Wesen, wandelbar allein die äußere Gestalt: Bodisatta [sic], Lastenträger, Schlange, Baumgott. Das Einzelne stirbt, wandelt sich, ewig und ungeteilt bleibt das Ganze.¹⁵⁴

Dieser Text weckt Assoziationen an die romantische Begeisterung für „Sakontala“. Im bereits erwähnten Eröffnungsartikel verheißt man dem Publikum: „Formen wandeln sich, ewig allein bleibt das Wesen.“¹⁵⁵ Zu diesem gelange man jedoch nicht mithilfe von Schulmeistern, sondern allein durch das Leben. Im Artikel über „Gandhis indische Mission“ konstatiert C. Feldern, dass der Mahatma den „Weg zur Erziehung eines neuen Menschengeschlechts“ beschreibe.¹⁵⁶ Zentral sei dabei das vermeintlich typisch Indische, nämlich die dort waltenden Seelenkräfte. Kuckei erkennt in Indien sogar ein zukünftiges „Land des Siegers“, das nicht länger „Objekt expansionslüsterner Westzivilisation“¹⁵⁷ sei. Die von Neumann übersetzten Reden des Gotamo Buddhos (1911) stellten eine „Wiedergeburt der östlichen Weisheit in deutscher Sprache“ dar.¹⁵⁸ Alles in allem ist die Indienrezeption in *Die Schulbewegung* marginal: Die vier Jahrgänge enthalten lediglich sieben Texte mit Indienbezug.

In sonstigen (reform-)pädagogischen Periodika sind vereinzelt Beiträge vor allem über Rabindranath Tagore und Shantiniketan zu finden, darunter zwei in der von Angehörigen des Hamburger Wendekreises herausgegebenen Zeitschrift *Die Wende*.¹⁵⁹ In *Schulreform* erscheint ein längerer Aufsatz von Reinhold Lehmann, der 1925 im Rahmen der Serie „Versuchsschulen

und Wachsen, zu den Beiträgern gehören neben A. Ehrentreich u. a. Klabund, K. Kläber oder H. Vogeler. Der Lichtkampf-Verlag ist spezialisiert auf esoterisch-lebensreformerische Themen, Freikörperkultur u. ä.

153 M. Kuckei, Aufbruch, in: *Die Schulbewegung* 1, 1922: 1f.

154 [M. Kuckei], Indien, in: *Die Bewegung. Blätter vom Werden und Wachsen* 3, 1924: 48.

155 Kuckei, Aufbruch: 1f.

156 C. Feldern, Gandhis indische Mission, in: *Die Bewegung* 4, 1925: 66.

157 K[uckei], Die Reden des Gotamo Buddhos, in: *Die Bewegung* 3, 1924: 95.

158 Ebd.

159 Vollständiger Titel: *Wende. Blätter vom Werden und Wesen*, erschienen 1920-21 im Verlag Adolf Saal; bei den Artikeln handelt es sich um: Die Jugendrepublik von Rabindranath Tagore, in: *Die Wende* (1/10) 1919, S. 160-163 sowie Rabindranath Tagore, Sadhana, in: *Die Wende*, (3/4) 1921: 76f; dies sind die Übersetzung eines vorher im englischsprachigen Magazin *The World* publizierten Textes sowie der Auszug aus Tagores Buch „Sadhana“, welcher als Bücherempfehlung erscheint. Im Wendekreis, der als radikal gilt, ist weder publizistisch noch in anderen Quellen ein besonders ausgeprägtes Interesse an Indien zu konstatieren; die Ausnahme ist die kurzzeitig in diesem Zusammenhang aktive Marie Buchhold, die jedoch in Wendekreis-Publikationen so gut

und Schulversuche im Auslande“ über Tagore berichtet.¹⁶⁰ In *Neue Bahnen* schreibt Helmuth Duve über den „Dichter-Pädagogen“ und Carl Pretzel charakterisiert Tagore als Jugendbildner in *Die Deutsche Schule*.¹⁶¹ Die Autoren bestätigen die damals übliche Heiligsprechung Tagores – Lehmann weniger, Duve mehr.

Anzumerken ist schließlich, dass in Texten mit Indienbezug häufig eine rhetorische Figur erscheint: Während Autor oder Autorin davon überzeugt sind, eine der Wahrheit entsprechende Perspektive auf Indien einzunehmen, bezichtigen sie andere, Indisches nicht richtig oder gar nicht zu verstehen. Diese meist selbstüberschätzende, oft auch anti-intellektualistisch grundierte Haltung geht häufig mit der Idee einher, dass ein wahres Verständnis des Indischen nicht rational erfolgen könne, sondern dass es dazu einer anderen Form der Annäherung bedürfe. So findet beispielweise Marie Buchhold, dass erst ein inneres Umdenken zum rechten Verständnis indischer Lehren führe.¹⁶² Karl Wilker ist überzeugt, dass diejenigen, die es sich finanziell leisten können, die Bücher von Tagore zu kaufen, gar nicht in der Lage seien, den indischen Dichter zu verstehen, sondern dass es ihnen nur um das mit dem Besitz dieser Werke einhergehende Prestige gehe.¹⁶³

Insgesamt ergibt sich das Bild einer reformpädagogischen Indienrezeption, die mit Pädagogik im eigentlichen Sinn nicht viel zu tun hat, sondern eher in Sphären weltanschaulicher Denkweisen zu verorten ist. Von wenigen Ausnahmen abgesehen verhandeln die jeweiligen Autorinnen und Autoren in den Artikeln mit Indienbezug eher vage formulierte Ansichten zur Bedeutung der Neuen Erziehung in ihrer von Krisen geprägten Zeit, wobei die in der Romantik hergestellten Verknüpfungen von Indienbildern und Erziehungsvorstellungen Modellcharakter haben. Die Texte fallen mithin in den Bereich, den Oelkers als „angenehmte Semantiken [...] und Publizistiken“ bezeichnet.¹⁶⁴ Die oft auch religiösen Bezugnahmen sowie die auf Krisenüberwindung abzielenden Argumente entsprechen der von Baader entwickelten Idee der „Erziehung als Erlösung.“¹⁶⁵ Auffällig ist weiterhin, dass zunehmend Menschen Indiens selbst zu Wort kommen, wobei das häufig jene sind, die verschiedenen Formen von Selbstorientalisierung erliegen. Insgesamt ist so zwar eine formale Internationalität gewährleistet, ein tatsächlich wechselseitiger Austausch kann unter den asymmetrischen Bedingungen von Orientalismus im publizistischen Bereich nur schwerlich stattfinden.

Schlaglicht: Indien als Kulisse für den Nerother Wandervogel

Den Nerother Wandervogel verbinden zwei unmittelbare Erfahrungen mit Indien: Die knapp einjährige Indienfahrt von sechs Mitgliedern des Bundes unter Leitung von Robert Oelbermann 1927-28 sowie der Besuch Rabindranath Tagores auf der Burg Waldeck im Sommer 1931.¹⁶⁶ Beispielhaft lässt sich an beiden Ereignissen demonstrieren, wie sie benutzt werden,

wie nicht auf Indien referiert. *Die Wende* ist wahrscheinlich ein Vorgängerblatt von *Die Bewegung*, siehe dazu Fußnote 152.

160 Vgl. R. Lehmann, Tagores Schule in Shantiniketan, in: Schulreform 4, 1925: 633-639. Lehmann berichtet regelmäßig auch in anderen Blättern, u. a. in *Neue Erziehung*, über Internationales.

161 Vgl. H. Duve, Tagores Schule der Weisheit in Shantiniketan, in: *Neue Bahnen* 7, 1929: 303-306 & C. L. A. Pretzel, Rabindranath als Jugendbildner, in: *Die Deutsche Schule* 34/5, 1930: 287-291.

162 Vgl. Buchhold, *Östliche Lehren*: 133f.

163 Wilker, Rabindranath, in: *Das Werdende Zeitalter* 1922: 53.

164 Oelkers, *Reformpädagogik*: 17.

165 Vgl. Baader, *Erziehung als Erlösung*.

166 Vgl. dazu auch: E. Horn, Orientalismus und Exotisierung in Texten zur Indienfahrt des Nerother Wandervogel. In E. Conze & S. Rappe-Weber (Hrsg.), *Ludwigstein, Annäherungen an die Geschichte der Burg, Göttingen*.

um einerseits die Gemeinschaft nach innen zu stärken und andererseits die Attraktivität nach außen zu steigern. Der zur bündischen Jugend gehörende Nerother Wandervogel ist ein hierarchisch organisierter, rein männlicher „Ritterbund.“¹⁶⁷ Gegründet 1921 von den Brüdern Robert und Karl Oelbermann mit dem Ziel, sich vom durch Mädchen „verweichlichten“ Altwandervogel abzusetzen, gelten die Nerother als „Desperados der Jugendbewegung.“¹⁶⁸ Laqueur beschreibt sie als Totalverweigerer einer gesellschaftlichen Anpassung, „die den Geist der Jugendbewegung ins Extrem führten.“¹⁶⁹ Wesentliche Merkmale der Nerother sind ihre Aktivitäten zum Wiederaufbau der Burgruine Waldeck, wozu sie gemeinsam mit Karl Buschhüter arbeiten, sowie ihre legendären Fahrten, die Monate bis Jahre dauern und in nahezu alle Gegenden der Erde führen.¹⁷⁰

Auf den ersten Blick hebt sich die Indienfahrt nicht von anderen sogenannten „Grenzlandfahrten“ ab. Robert Oelbermann stellt alle Reisen in einen direkten Zusammenhang mit dem Aufbau der Burg Waldeck, dem „innere[n] Halt“ der Nerother.¹⁷¹ Sie generierten finanzielle Mittel für den Aufbau der Burg, nämlich durch Veranstaltungen während der Fahrten selbst oder anschließende Vorträge. Die Indienreise sei dabei keine Ausnahme: Sie sei vollständig durch eigene Veranstaltungen finanziert worden. „So sehen wir denn, dass Bund und Burg fest zusammengehören [...]“, konstatiert Oelbermann.¹⁷² Zudem wollen sich die Nerother von anderen Jugendbünden und einem von ihnen nicht goutierten Globetrottertum absetzen: Die abenteuerlichen Reisen in ferne Länder sollen ein Alleinstellungsmerkmal sein. Aus den Reihen anderer Wandervogel-Verbände gibt es regelmäßig Kritik an den teils spektakulär inszenierten Fahrten, wogegen sich Oelbermann wie folgt wehrt:

Eine Auslandsfahrt deutscher Jugend kann, wenn sie richtig durchgeführt wird, für unser Vaterland außerordentlich wertvoll sein. [...] Nette frische Jungs mit tadellosem, bescheidenem Auftreten und guten Darbietungen werden immer einen angenehmen und bleibenden Eindruck hinterlassen. Jungs, die burschikos auftreten, sich durchbetteln und mit langen Haaren und schmutziger oder zerrissener Kleidung sich durchs Land schlagen, schaden dem deutschen Ansehen ungeheuerlich, [...]. Der Nerother Bund marschiiert; seine Weltfahrten finden auch jetzt in Deutschland Beachtung und Aufmerksamkeit. Umso mehr finden sich Gegner, die uns bekämpfen, denn es ist das Zeichen jeder starken Idee, daß sie bekämpft wird.¹⁷³

So entwirft er nicht nur die ethisch-moralischen Grundprinzipien der Nerother Fahrten, sondern stellt sie in einen direkten Zusammenhang mit dem Profit, den die Nation durch die Präsentation eines solch tadellosen Auftretens erlangt. Das in diesen Kontext gestellte mili-

gen 2015: 413-418.

167 Selbstbezeichnung, findet sich im Titel der Bundeszeitschrift *Der Herold. Bundesorgan des Nerother Wandervogels Deutscher Ritterbund*; die Nerother sind in sogenannten Orden organisiert, nicht – wie sonst üblich – geografisch in Gaue; diese Orden sind weitgehend selbständig.

168 Laqueur: 179; R. Oelbermann (1896-1941) wird 1936 von den Nationalsozialisten mit Berufung auf den §175 verhaftet und kommt 1941 in Dachau zu Tode; K. Oelbermann (1896-1974) kehrt 1954 aus Südafrika, wo er den Großteil der NS-Zeit verbringt, nach Deutschland zurück; er gründet den Nerother Wandervogel neu und übernimmt dessen Führung; der Bund existiert bis heute.

169 Ebd.

170 Mehr zum Nerother Wandervogel siehe u. a. Krolle, Nerohm, Schneider/Holler sowie W. Kindt, *Die Deutsche Jugendbewegung*: 211-224; K. Buschhüter (1872-1956), Lebensreformer, Architekt und Antisemit; ebenfalls eng verbunden sind die Nerother mit G. Wyneken, vgl. Krolle: 25.

171 R. Oelbermann, *Die Idee des Nerother Bundes*, in Kindt, *Die Deutsche Jugendbewegung*: 224.

172 Ebd.

173 R. Oelbermann, *Nerother Auslandsfahrten*, in: *Der Herold* 1930: 36f.

tärische Vokabular weckt koloniale Assoziationen, eine Rhetorik der Zivilisierungsmission, die sich – und auch das ist nicht ungewöhnlich – nicht zwingend an Völker des Südens oder Ostens richtet, sondern an delinquente Elemente im Inneren.¹⁷⁴ Zur Profilierung nach außen gehört, dass die abenteuerlichen Reisen Anziehungskraft auf reiseffreudige Jugendliche ausüben, die sich nicht selten in die vermeintliche Unbeschwertheit exotischer Länder träumen: „In jedem Jungen steckt der tiefe Wunsch, einmal eine Auslandsfahrt mitzumachen.“¹⁷⁵ Der Blick in die Nerother Publikationen über andere Fahrten außerhalb Europas zeigt, dass auch dort auf die Attraktivität des Exotischen und die Betonung des Abenteuers gesetzt wird.¹⁷⁶ Häufig werden diese Fahrten als Ausdruck von Weltoffenheit und Interesse an anderen Kulturen gedeutet.¹⁷⁷ Demgegenüber wird hier argumentiert, dass vorgefertigte Bilder und Stereotype den Blick der Nerother bestimmen.

Mit der Indienfahrt 1927/28 lenken die Nerother viel Aufmerksamkeit auf sich. Die publizistische und damit öffentlichkeitswirksame Ausbeute der Reise besteht nicht nur aus mehreren Nachrichten im Bundesblatt *Der Herold*. Nur kurze Zeit nach Beendigung der Fahrt erscheint ein reich bebildertes 30-seitiges Heft mit Reiseerlebnissen. Hans Queling, einer der Mitreisenden, veröffentlicht 1931/33 „Sechs Jungens tippeln nach Indien und in den Himalaya“, in dem er auf über hundert Seiten, mithilfe von Fotos und teils fiktionalisiert, von den Abenteuern in Indien erzählt. Schließlich liegen nach Abschluss der Reise viele Dias und ca. 4 000 Meter Filmband vor, woraus zwei Filme entstehen.¹⁷⁸ Diese Aufnahmen werden auf Lichtbildvorträgen vielerorts im deutschsprachigen Raum gezeigt.

Zur Fahrt selbst: Die sechs Nerother beginnen ihre Reise nach Indien in Nürnberg, von dort fahren sie nach Wien und ab da weiter die Donau entlang bis Rumänien. Das Schwarze Meer überqueren sie per Boot, das sie an den Bosphorus bringt. Nach drei Wochen Aufenthalt im damaligen Konstantinopel geht es weiter nach Batumi in Russland. Dort beginnt die „Tippellei“: Es geht zu Fuß bis zum Kaspischen Meer nach Baki, von dort übers Wasser zum Hafen Anzali im heutigen Iran, weiter durchs Elbrusgebirge bis nach Qasvin. Dort erhalten die Jungen ein Auto, mit dem sie weitere Wüstengebiete zwischen Teheran und Isfahan durchqueren. Schließlich geht es ab der Hafenstadt Busher wieder per Schiff über den Persischen Golf ins heutige Mumbai. In Indien bereisen die Nerother eine Strecke, die in den 1960er Jahren als „Hippie-Trail“ Bekanntheit erlangt und später zur Hauptroute von Rucksacktouristen wird: Mumbai – Mt. Abu – Rajasthan – Delhi – Agra – Vārānaśī – Kolkata – Darjeeling und Himalaya; von dort aus wieder nach Süden über Chennai, Mysuru und Madurai nach Sri Lanka, wo die Nerother einen Dampfer nach Europa besteigen und heimkehren. Inwieweit sich die Indienreise von den anderen Fahrten der Nerother unterscheidet, wird im Folgenden anhand des von Robert Oelbermann herausgegebenen, von Karl Mohri und Otto Wenzel verfassten Heftes „Indienfahrt des Nerother Wandervogel Deutscher Ritterbund“ untersucht und dargestellt.

174 Vgl. dazu u. a. Mann, *Das Gewaltdispositiv*.

175 Oelbermann, *Nerother Auslandsfahrten*: 36f; siehe auch H. Queling, *Sechs Jungens tippeln nach Indien / Sechs Jungens tippeln zum Himalaja*, Frankfurt a. M. [1936]: 10.

176 Vgl. z. B. R. Oelbermann, *Unter Toreros und Fremdenlegionären. Mit deutschen Jungens durch Spanien und Marokko*, Berlin 1928; hier überwiegen Abenteuer Schilderungen, und es gibt Bezüge zu Märchen, beispielsweise wenn die Nerother während einer Schiffsreise die Geschichte vom Totenschiff nachstellen, vgl. ebd.: 59ff.

177 Vgl. u. a. Krolle: 26; zur jugendbewegten Auslandsfahrt als „Bildungsformat“, siehe Hövelmans, *Grenzlandfahrten*: 77-92.

178 Es handelt sich dabei um „Indienfahrt der Nerother Wandervögel“ (1928) und „Jungens tippeln nach Indien“ (1934) von Robert Oelbermann und Otto Rösner. Beide Filme sind vermutlich verschollen.

Wie zu erwarten ist, wird in der Darstellung der Indienfahrt das Exotische und Abenteuerliche betont. Zugleich greifen die Autoren auf gängige Indien-Stereotype zurück, die vornehmlich auf literarische Motive sowie eine romantische Indiensehnsucht rekurrieren. Gleich die Eröffnung des Büchleins, das Geleitwort Oelbermanns, schlägt in diese Kerbe:

Indienfahrt! Wie viele junge Menschen der Jugendbewegung haben in ihren tiefsten Träumen sich nach einer Indienfahrt gesehnt und wie viele heimliche Pläne sind schon gemacht worden, um das geheimnisvolle Wunderland im Osten zu erreichen. Den Nerothern ist es gelungen, eine Indienfahrt durchzuführen, [...].¹⁷⁹

Die so erzeugte Aufmerksamkeit wird unmittelbar auf die Nerother selbst gelenkt – und damit weg von Indien: Geheimnis und Mystik Indiens fungieren als Aufmacher. Wenn Oelbermann im selben Abschnitt darauf hinweist, dass sich ihm und seinen Kameraden das Land „besonders dort am stärksten offenbart [habe], wo es sich unberührt und unzerstört von der Zivilisation erhalten hat“, schlägt er die typisch kulturkritischen und ursprungsfixierten Töne einer deutschen Indophilie an, für die während der Weimarer Jahre in den Adressatenkreisen eine gewisse Empfänglichkeit existiert.¹⁸⁰

In den Schilderungen der Indienfahrt geht es in erster Linie um die von den Nerothern erlebten Abenteuer, die im Stil entsprechender Romane, beispielsweise jener von Karl May, dargeboten werden. Was über Indien gesagt wird, klingt wie ein Potpourri aus den besonders bei Jugendlichen populären Schmökern. Über den Besuch von Chittogarh, einer Stadt in Rajasthan, wo die Nerother vom örtlichen Maharaja zu einer Audienz vorgelassen werden, heißt es:

Weißgekleidete Diener führen uns durch lichte Höfe, grüne Gärten und weiße Marmorehallen, deren Schönheit und Glanz uns verstummen läßt. [...] und dann öffnen sich weit die Türen zu dem Audienzsaal. [...] In einer Fensternische sitzt der Fürst, zwischen seinen Knien den gebogenen indischen Säbel, auf dem Kopf den mit Gold und Edelsteinen besetzten Turban. Links und rechts von ihm stehen seine Gefolgsmänner, große, schlanke Gestalten [...].¹⁸¹

So stellt man sich Indien vor! Ein in unbeschreiblichem Reichtum lebender Fürst, mit Säbel, Turban und Edelsteinen bestückt, lebt in einem märchenhaften Palast aus Marmor, umgeben von Dienern und edlen Krieger.¹⁸² Diese Darstellung wird jedoch gebrochen, wenn es heißt, die Einrichtung im Palast des Fürsten sei ein merkwürdiges Gemenge aus wertvoller indischer Kunst und billigem Trödel, so z. B. „eine schreiend bunte Porzellanuhr, wie sie zu Dutzenden bei den Althändlern herumstehen“, die neben einer kunstvoll geschnitzten Holztruhe steht.¹⁸³ Mit diesem Kommentar demonstrieren die Nerother ihre Überlegenheit über den indischen Maharaja, denn als moderner und aufgeklärter Mann muss man zu unterscheiden wissen, was wirklich von Wert ist. Dem Maharaja wird quasi unterstellt, dass er auch

179 R. Oelbermann, Indienfahrt des Nerother Wandervogel Deutscher Ritterbund 1927/28, Plauen 1928: 2.

180 Ebd.

181 Ebd.: 11.

182 Man möchte fast denken: Einzig der Harem fehlt! Tatsächlich bleiben erotische Konnotationen bei den Nerothern weitestgehend aus. Angesichts des für sie typischen Antifeminismus und der im Bund weitgehend tabuisierten Sexualität passt diese Leerstelle allerdings ins Konzept. Darüber hinaus entsprechen schlüpfrige Zweideutigkeiten nicht dem Moralkodex des Bundes. Frauen sind nicht nur im Nerother Bund selbst abwesend, sondern auch weitestgehend in deren Veröffentlichungen. Siehe zur Homoerotik bei den Nerothern: C. Bruns, Politik des Eros, Köln 2008: 391.

183 Oelbermann, Indienfahrt: 11.

billigsten Plunder für wertvoll erachte, was ihn wiederum auf eine Stufe mit unaufgeklärten „Primitiven“ stellt.¹⁸⁴

Eine andere Form von Nicht-Aufgeklärtheit wird im Kapitel über Ajmer unterstellt, wenn die Nerother vom religiösen Leben in Indien erzählen. Durch eine düstere und von schweren Gerüchen erfüllte Gasse zieht die Gruppe zum Schrein des Sufi-Heiligen Muin-Ud-din-Chishti.¹⁸⁵ Ihr Weg ist gesäumt von vielgestaltigen Höfen und Gängen, das Innere des Schreins bleibt hinter drei silbernen Türen verborgen. Die ganze Szenerie – labyrinthartige Wege, berückende Gerüche – wirkt geheimnisvoll, unheimlich. Dort begegnen sie einem Priester, der „leise Gebete murmelnd“ den jungen Männern „duftende Jasminkränze um die Schultern“ hängt.¹⁸⁶ Die Nerother gehen souverän durch diese Situation. Sie sind unbeteiligt, schauen zu und werden ehrerbietig behandelt. Die so aufgerufenen Bilder erschaffen ein mystisches Indien, voll von undurchschaubaren religiösen Artefakten, das in seiner Fremdheit beängstigend *und* anziehend wirkt. Mit der Auswahl solcher oder ähnlicher Szenarien und der gleichzeitigen Ausblendung anderer indischer Lebensrealitäten reproduzieren die Nerother eine bestimmte Vorstellung von Indien, die in ähnlicher Weise in der zeitgenössischen Reise- und Abenteuerliteratur zu finden ist.

Auch die Abenteuer der Nerother, die als Höhepunkte der Reise aus dem Text ragen und in denen sich die Jungen und Männer bewähren, folgen bekannten Mustern. Selbst im Angesicht von Horror und Schrecken, die ihnen zum Beispiel aus der unheimlichen tropischen Natur entgegenschlagen, bewahren die Nerother einen kühlen Kopf, wie es sich für zivilisierte Europäer gehört. Folgende Begebenheit ereignet sich im Dschungel:

Es ist Mitternacht. Schwarz und undurchdringlich starrt im Kreise der Wald. Das Feuer, an dem die Wache sitzt, ist niedergebrannt [...]. Regungslos, wie in schwarze Särgе eingebettet, liegen die Kameraden unter ihren Decken. Ein unsichtbarer Nachtvogel kreist im Tale, wehklagende Töne ausstoßend [...] Plötzlich fährt der Wachhabende in die Höhe. Zur rechten im Wald ist ein scharfes, fauchendes Knurren ertönt. Er richtet sich auf und geht ein paar Schritte darauf zu. Da ertönt es noch einmal, grollend und fauchend in höchster Wut, dass er zusammenzuckt [...] und kalte Schauer über seinen Rücken laufen. Und jetzt weiß er auf einmal, wo er diese Töne schon einmal gehört hat: Das war in der Menagerie, wenn sich die Tiger und Panther um den besten Fleischbrocken rissen. Schnell geht er zurück und legt trockenes Holz auf das Feuer, bis es hoch aufflammt und die nächste Umgebung hell erleuchtet. Aber nichts weiter ertönt [...].¹⁸⁷

Gekonnt werden hier die Stilmittel des Genres eingesetzt: Eine morbide Kulisse, eine Gefahrensituation, der auf sich selbst gestellte weiße Mann, der trotz des Schreckens nicht in Panik gerät, sondern die Lage begreift und entschlossen reagiert – und zwar ohne viel Aufhebens davon zu machen. Durch sein beherztes Handeln rettet er die schlafenden Kameraden. Indien erfüllt hier nur mehr den Zweck einer Kulisse für die Selbstbehauptung und Bewährung der Nerother. Vor dem Hintergrund der gängigen Vorstellungen von Männlichkeit wird so der Mythos des beherrschten, rational handelnden, einsamen und loyalen Mannes reifiziert.¹⁸⁸

184 Vor allem dann, wenn man an die „Tauschgeschäfte“ von Kolonialherren denkt, die Einheimischen für wertvolle Bodenschätze u. ä. Glasperlen oder sonstige wertlose Gegenstände geben.

185 Muin-Ud-din-Chishti (ca. 1141-1236) gilt als Begründer des Chishtiyya-Ordens, einer Sufi-Gemeinschaft, in Indien.

186 Oelbermann, Indienfahrt: 9.

187 Ebd.: 10.

188 Mehr zum Thema Männlichkeit in jugendbewegten Zusammenhängen siehe Bruns.

Intertextualität verstärkt die Nähe zur Abenteuerliteratur, wie die folgende Passage illustriert. Sie ist einer Szene entnommen, die sich kurz nach der Ankunft der Nerother in Mumbai abspielt. Während zwei von ihnen in die Stadt gehen, um ein Quartier zu finden, bewachen die verbleibenden Jungs unweit des Hafens das Reisegepäck. Als die Vorhut bei Einbruch der Dunkelheit nicht zurück ist, werden

[a]benteuerliche Vermutungen [...] laut. Entweder sind die Thugs in die Hände gefallen und mit der seidenen Schlinge erdrosselt, oder von den Engländern wegen Mangel an Menschenähnlichkeit verhaftet worden.¹⁸⁹

Dies sind deutliche Referenzen zu exotistischen Abenteuerromanen, die um 1900 besonders bei männlichen Jugendlichen beliebt sind. Solcherlei orientalische Settings dienen, wie Literaturanalysen zeigen, im Wesentlichen deutschen Projektionen, aber wirken auch in reale koloniale Machtbeziehungen hinein.¹⁹⁰ Die häufig entwürdigenden Darstellungen von Menschen Asiens und auch Indiens in diesen Jugendbüchern basieren auf Vorurteilen, die u. a. dem zeitgenössischen Rassendenken entspringen. Berman stellt fest, dass „die Begegnung mit dem Anderen [...] auf Imagination beruht [...] [und] durch das Selbstverständnis bedingt ist“, und zwar auch in der Realität, nicht nur in den fiktionalen Texten.¹⁹¹ Diese These kann anhand der Nerother Publikationen zur Indienfahrt bestätigt werden. Die Wahrnehmung der Nerother ist gelenkt durch ihr Vorwissen aus der Literatur, sie wissen bereits, wie sie Indien und deren Menschen zu sehen haben.

Schilderungen vom Besuch Tagores am 1. und 2. August 1930 verdeutlichen erneut exotisierende Perspektiven der Nerother. Die sechs Indienfahrer besuchen 1928 Shantiniketan und laden Tagore zu sich auf die Waldeck ein. Der im Bundesorgan *Der Herold* erschienene Beitrag dazu fällt knapp aus. Es wird lediglich vermerkt, dass Tagores Besuch den Jugendlichen „viel Freude bereitet und manche Erinnerung an die Indienfahrt“ geweckt habe.¹⁹² Man habe ihm deutsche Lieder vorgesungen, und dem Dichter habe es bei den Nerothern gut gefallen. Tagores Ansprache ist dort in Gänze, inklusive einer Übersetzung ins Deutsche abgedruckt. Auf den Fotografien, die während der zwei Tage entstehen, ist ein müde wirkender Tagore zu sehen, der erhöht aber gleichzeitig isoliert vor den Nerothern sitzt, die mit gehörigem Abstand einen Halbkreis um ihn bilden.¹⁹³

189 Oelbermann, Indienfahrt: 7; als Thugs werden seinerzeit Mitglieder einer Sekte von religiös motivierten Mördern und Straßenräubern in Indien bezeichnet. In Deutschland sind sie auch durch den Roman „Im Labyrinth des Ganges“ (1907) des Jugendautors M. Kern bekannt, der zugleich andere exotische, für Jungen verfasste Abenteuerromane schreibt, das Buch „Licht des Ostens“ (1922) herausgibt und in der Jugendzeitschrift *Der gute Kamerad* publiziert. In der „Kamerad-Bibliothek“, einer Reihe des Stuttgarter Unions-Verlages, wo auch Kerns Ganges-Roman erscheint, werden u. a. orientalistisch-exotistische Werke von K. May oder M. Felde veröffentlicht. Es erscheint plausibel, dass die Nerother mit diesen Texten bekannt sind, umso mehr, als sie auf einen Mord durch Erdrosseln verweisen, der einerseits zum Standardrepertoire der Thugs gehört haben soll und andererseits mehrfach in Kerns Roman auftaucht. Der Spruch zur Menschenähnlichkeit geht vermutlich auf eine Berliner Mundart zurück, vgl. S. Mauermann/W. Kiaulehn, *Der richtige Berliner in Wörtern und Redensarten*, 13. Aufl., München 2000: 136.

190 Vgl. Berman: 46ff.

191 Ebd.: 39.

192 Zum Besuch des indischen Dichters Rabindranath Tagore auf der Rhein. Jugendburg, in: *Der Herold* 1930: 33.

193 Im AdjB liegen vier Fotografien von dem Besuch Tagores auf Waldeck vor, AdjB N 35, Nr. 2229; auf lediglich einem der Bilder sitzt Tagore im Zentrum; auf den anderen wirkt er als Sitzender klein gegenüber den stehenden Nerothern.

Diese äußere Distanz verhält sich durchaus kongruent zur inneren, wie ein ausführlicher Erinnerungsbericht von 1968 offenkundig werden lässt. In einem als salopp zu bezeichnenden Ton erzählt ein Nerother, der den Besuch Tagores persönlich miterlebt, von dem Ereignis.¹⁹⁴ Üblicherweise zollt man Tagore in jugendbewegten Zusammenhängen Respekt. Der bisweilen überhöhte Ton ähnlicher Berichte fehlt in diesem Text jedoch gänzlich. Die teils entwürdigenden Schilderungen funktionieren im Rückgriff auf rassistische, teils antisemitische Diskurse; ihre Perfidie darin besteht, dass sie als vermeintliche Witze verkleidet daher kommen.¹⁹⁵ Wenngleich es sich um eine Erinnerung handelt – die damals erfolgte Verunglimpfung von Tagores Person, seines Namens und seiner Integrität offenbart nicht nur ein Verständnis von Humor, das bestenfalls als geschmacklos zu bezeichnen ist, sondern auch tiefsitzende Ressentiments gegenüber nicht-weißen Menschen. Tagore scheint von dieser „Gaudi“ nichts bemerkt zu haben. Für die beteiligten Nerother, deren Kameradschaft hier eher als Komplizenschaft erscheint, ist der Tagore-Besuch ein weiteres aufregendes, unvergessliches Erlebnis, das zumal werbetaugliche Fotografien hervorbringt.

Das Indienbild in den Publikationen der Nerother ist ein exotisch-orientalisiertes, das im Wesentlichen der Selbstdarstellung nach außen und der Festigung nach innen dient. Einerseits ist das Heft „Indienfahrt“ exemplarisch für die Werbestrategien der Nerother, gerade hinsichtlich anderer Veröffentlichungen von Reisen über Europas Grenzen hinaus. Andererseits werden Indien-Stereotype aufgerufen, die es den Nerothern und ihrer Leserschaft gerade nicht ermöglichen, den Blick zu weiten. Durch diese Images werden lediglich bekannte Narrative reproduziert. Das Interesse an Indien ist weder politisch noch religiös motiviert; Indien dient als Mittel zum Zweck, als besondere Kulisse, vor der die Nerother ihre Ritterlichkeit unter Beweis stellen können. Durch die in Indien erlebten Abenteuer können sie sich bewähren, indem gegenüber demonstrieren sie ihre Überlegenheit – nicht zuletzt mittels eines kulturalisierten Rassismus. Die Nerother sind mit sich und ihrer Identität beschäftigt, um Indien geht es eigentlich nur am Rande. Genau das scheint im Sinn Oelbermanns zu sein. Sein Geleitwort endet mit den Worten:

In unserer Jugend steckt ein unbändiger Drang nach Ferne und Weltenweite. Diesen Drang in rechter Weise einer gesunden Bewegung dienstbar zu machen ist die Aufgabe unseres Bundes. Aus den Jungen sollen unserem deutschen Lande einmal Männer erwachsen, die befähigt sind, für Volk und Heimat das Beste zu leisten.¹⁹⁶

Mit ihren Reisen stellen sich die Nerother in den Dienst der Nation, die kolonialen Anklänge sind nicht zu überhören. Das Sprechen von einer Zukunft, die nicht nur der Jugend gehört, sondern auch von deren Gestaltungskraft abhängt, gehört zum Repertoire jugendbewegter Rhetorik. Insofern präsentieren sich die Nerother hier als Bestandteil der Jugendbewegung.

194 Vgl. Nerohm: 30ff; dort wird ein Bericht aus *Der Herold* 12/1968 wiedergegeben, allerdings ohne Angaben zum Autor oder zur Seitenzahl; trotz intensiver Recherchen ist dieser Jahrgang des *Herolds* nicht mehr auffindbar.

195 Ich verzichte an dieser Stelle auf zusätzliche Analysen, weil ich die diskreditierenden Äußerungen nicht reproduzieren möchte. In einem Telefonat am 18.3.2014 bestätigt mir Dieter Krolle (Arbeitsgemeinschaft Burg Waldeck e. V.) sowohl die in dem Bericht geschilderten ‚Späße‘ sowie andere Verballhornungen von Tagores Person und Namen.

196 Oelbermann, Indienfahrt: 2.

4.3 Die Odenwaldschule: „Klein-Indien“ in Oberhambach

Die Odenwaldschule Oberhambach ist hinsichtlich der Kontakte zu Inderinnen und Indern sowie der Indienbegeisterung innerhalb der deutschen Reformpädagogik der Hauptschauplatz. Dieses Kapitel widmet sich der detaillierten Auswertung der vorliegenden Quellen zur Odenwaldschule und bildet so einen Überblick über alle dortigen Geschehnisse im Zusammenhang mit dem Indischen. Dargestellt werden so die Indienkontakte des Landerziehungsheims auch in ihrem Zustandekommen; außerdem wird rekonstruiert, in welcher Art und Weise sowie zu welchem Zweck sich Angehörige der Schule mit Indien, indischer Religion und Kultur beschäftigen. Die Odenwaldschule befindet sich einerseits im Netzwerk der deutschen und internationalen New Education, innerhalb dessen sie sich als aufgeschlossen für insbesondere asiatische Denkströme inszeniert.¹⁹⁷ Andererseits kann anhand von Quellen nicht rekonstruiert werden, dass sowohl die Auseinandersetzung mit indischer Kultur als auch mit reformorientierten indischen Pädagoginnen und Pädagogen auf der Ebene von Erziehungskonzepten zu einem fruchtbaren Austausch führen.

Die Geschichte und pädagogische Ausrichtung der Odenwaldschule ist bereits umfassend dargestellt und diskutiert worden, daher soll an dieser Stelle eine knappe Einordnung genügen.¹⁹⁸ Nachdem Paul Geheeb seine pädagogischen Tätigkeiten in den Landerziehungsheimen Haubinda und Wickersdorf aufgrund von Unstimmigkeiten mit Hermann Lietz bzw. Gustav Wyneken aufgegeben hat, entschließt er sich 1908 zur Gründung einer eigenen Einrichtung, die er allerdings erst 1910 mit der finanziellen Hilfe seines Schwiegervaters Max Cassirer realisieren kann. Wenngleich die Odenwaldschule zu Beginn im schulpraktischen Alltag kein klares, in sich geschlossenes pädagogisches Profil aufweist, so wird mithilfe der dort arbeitenden Lehrkräfte im Laufe der Jahre ein Konzept entwickelt, mit dem sich das Landerziehungsheim in reformpädagogischen Kreisen, auch im Ausland, spätestens seit Beginn der 1920er Jahre einen Namen macht.¹⁹⁹ Zu den prägenden Merkmalen der Schule zählen vor allem das Prinzip der Koedukation und das Kurs- und Familien-, später auch das sogenannte Wartesystem. Lernen durch selbsttätiges Arbeiten, die Balance zwischen Aneignung abstrakten Buchwissens und lebenspraktischen Tätigkeiten, Nutzung der Lebensgemeinschaft als Ort des Lernens und andere typische reformpädagogische Leitlinien sind auch an der Odenwaldschule selbstverständlich. Leibesübungen, teils in Form der lebensreformersischen Loheland-Gymnastik, teils durch längere Wanderungen in jugendbewegter Manier oder durch tägliche Luftbäder, die in der Regel unbekleidet genommen werden, stehen ebenfalls im Programm. Durch Anleihen wie der Schulgemeinde, einem quasi demokratischen Mitbestimmungsforum, das Geheeb aus Wickersdorf vertraut ist, hebt sich die Odenwaldschule von der Mehrzahl der anderen, eher konservativ ausgerichteten Landerziehungsheime ab. Eine Gemeinsamkeit sind die Anleihen an das Konzept der Pädagogischen Provinz. Abseits und naturnah gelegen, aber dennoch nicht abgeschnitten von urbaner Zivilisation liegt die Schule auch strategisch günstig. Weltanschaulich gibt sich die Odenwaldschule konfessionell ungebunden.

197 Es bestehen vielfältigste Kontakte, in Deutschland beispielsweise zu anderen reformpädagogischen Schulen wie der Schulfarm Insel Scharfenberg, aber auch mit einzelnen Personen wie M. Buber, E. Spranger, P. Natorp oder der Jugendbewegungssikone Fidus; auch internationale Korrespondenzen gibt es zahlreiche – Geheeb korrespondiert mit E. Key, mit verschiedensten Akteuren der NEF, u. a. A. Ferrière und B. Ensor, vgl. Archivplan GAG.

198 Vgl. v. a. Näf, Paul Geheeb, Weinheim 1998 & ders., Paul und Edith Geheeb-Cassirer.

199 Zur Pädagogik an der Odenwaldschule vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb: 118-185.

Im Zentrum der Odenwaldschulpädagogik steht Paul Geheeb selbst – und das von ihm gebetsmühlenartig wiederholte „Werde, der du bist.“²⁰⁰ Damit drückt er seine Überzeugung aus, dass alles Potential des noch werdenden Menschen bereits im Kind vorhanden sei und dass die zukünftige Persönlichkeit lediglich die Möglichkeit bekommen müsse, sich entsprechend der ihr innewohnenden Gesetzmäßigkeiten zu entfalten. Baader und Hanusa haben in diesem Zusammenhang auf die religiöse Dimension dieses Geheeb'schen Menschenbildes hingewiesen.²⁰¹ Im „Werde, der du bist“ klingen die Vorstellungen von schicksalhafter Bestimmung und Erlösung an – die ideale Pädagogik im Sinne Geheeb's solle Kindern die Selbstfindung ermöglichen. Die Persönlichkeit Geheeb's spielt bei der Profilierung der Odenwaldschule eine wesentliche Rolle: seiner Ansicht nach soll der Charakter der Lehrkraft und deren Strahlkraft eine erzieherische Wirkung entfalten.

Geheeb selbst geht der Ruf eines charismatischen Sonderlings voraus. Seine zur Schau gestellte Tierliebe, seine Erscheinung in Lebensreform-Kleidung, mit langem Bart und tiefliegenden Augen, seine etwas menschenscheue Haltung – all das macht ihn zu einer außergewöhnlichen Erscheinung: Manche feiern ihn noch heute als pädagogische Lichtgestalt, andere bezeichnen ihn als Exzentriker.²⁰² Oelkers meint, dass Geheeb sich als Kinderfreund und charismatischer Erzieher inszeniert, um hinter dieser Fassade seine pädagogische Unfähigkeit zu verbergen. Trotz des Anspruchs, Kinder „macht- und angstfrei“ zu erziehen, sei Geheeb zu diesem Zweck auch vor mehr oder weniger subtiler Gewalt nicht zurückgeschreckt.²⁰³ In Anspielung auf derartige verschleierte Herrschaftsformen bezeichnet Oelkers ihn als „Guru“. ²⁰⁴ Alwine von Keller, Lehrerin der Odenwaldschule, beschreibt Geheeb ebenfalls mit einem indischen Begriff als „eine Mischung von deutschem Waldschrat und indischem Rishi.“²⁰⁵ Sie ist nicht die einzige: Ovide Decroly vergleicht ihn mit Tagore, in Klaus Manns Erinnerungen „nährte [...] [Geheeb] seinen Geist mit indischer [...] Philosophie.“²⁰⁶ Auch indische Gäste reden ihn mit Respekt ausdrückenden Bezeichnungen an. Wie genau es dazu kommt, kann nicht eindeutig rekonstruiert werden.

Geheeb ist seit etwa 1900 nachweisbar mit Aspekten asiatischer Religionen vertraut.²⁰⁷ Ein konkreter Nachweis seiner Beschäftigung mit indischer Kultur und Religion liegt erst um

200 Dieses Zitat geht auf den griechischen Dichter Pindar zurück; Näf beurteilt Geheeb's Verwendung dieses zum pädagogischen Motto avancierten Spruchs als verkürzt und aus dem Zusammenhang gerissen; Geheeb glaube, mit dem „Werde, der du bist“ das Wesentliche über Erziehung und Bildung sagen zu können, was jedoch impliziere, dass Erziehung eine illusorische Bemühung sei; vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb: 43; detaillierte Analysen zu Paul Geheeb in Kapitel V.

201 Vgl. Baader, Erziehung als Erlösung & B. Hanusa, Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb's, Leipzig 2006.

202 Vgl. u. a. Näf, Paul und Edith Geheeb: 113 oder J. Oelkers, Eros und Lichtgestalten, Bern 2011: 14.

203 C. Stark, Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses, Heidelberg 1998; Stark zitiert dort M. Wagenschein, der ab 1924 mit einigen Unterbrechungen an der Odenwaldschule lehrt. Gewalttätigkeit attestiert Oelkers auch anderen Landerziehungsheim-Gründern wie H. Lietz oder G. Wyneken, vgl. J. Oelkers, Eros und Herrschaft, Weinheim: 16f.

204 Oelkers, Eros und Lichtgestalten.

205 A. v. Keller, Bericht, [ca. 1950]: 157, GAG Teilnachlass Keller; als Rishis werden die Seher bezeichnet, die der Legende nach in Offenbarungen der Veden, heiligen Texten des Hinduismus, gewahr werden; sie leben zwischen ca. 1200 v. Chr. bis 500 v. Chr. als Asketen und Einsiedler.

206 K. Mann, Der Wendepunkt, Frankfurt a. M. 1994: 117; O. Decroly, [Glückwünsche zu Paul Geheeb's 60. Geburtstag], in: Der Neue Waldkauz 1931: 96.

207 Geheeb beschäftigt sich mit Haeckels Monismus, der einige Elemente östlicher Religionen enthält, vgl. Hanusa: 74ff; H. Lewy bittet Geheeb 1898 um Bücher zum Buddhismus, offenbar in der sicheren Annahme, dass Geheeb über derartige Literatur verfügt, vgl. Brief H. Lewy an P. Geheeb, 8.10.1898, GAG I. A.

1920 vor. Bereits 1917 erhält Geheeb eine Ausgabe von Tagores „Gitanjali“, ob er die Gedichte gelesen hat, bleibt dahingestellt.²⁰⁸ Erst zum Ende der 1920er Jahre, nachdem Geheeb Freundschaften mit einigen der indischen Gäste geschlossen hat, findet man persönliche Aufzeichnungen, in denen er beispielsweise die Bücher des indischen Autors Dhan Gopal Mukerji lobt, von Gandhi oder Tagore schwärmt und sich selbst indisch inszeniert.

Ohne Edith Geheeb, deren Persönlichkeit sowie Einsatz prägend für die Entwicklung der Odenwaldschule sind und aus deren Herkunftsfamilie ein Großteil der Gelder fließt, mit denen die Schule finanziert wird, hätte Paul Geheeb seine Ideen nie derart in die Tat umsetzen können.²⁰⁹ Die Tochter des Großindustriellen Max Cassirer sammelt als Jugendliche, unterstützt von Alice Salomon, im Berliner Pestalozzi-Fröbel-Haus Erfahrungen in sozialpädagogischen Tätigkeiten, belegt Fortbildungen in Wirtschaftslehre. An der Odenwaldschule ist sie nie hauptberuflich als Lehrerin tätig, allerdings als Familienoberhaupt, also erste Bezugsperson einer Wohngruppe von Schülerinnen und Schülern. Im Vergleich mit ihrem Ehemann, der bisweilen unnahbar erscheint, wird Edith Geheeb als stets ansprechbar beschrieben. Erwin Parker, ein ehemaliger Schüler, schreibt: „Du warst [...] ein Mittelpunkt.“²¹⁰ Ihr pragmatisch-freundliches Wesen, aber auch ihre buchhalterische Tätigkeit und ihr ausgeprägtes Organisationstalent sind die treibenden und den alltäglichen Betrieb aufrechterhaltenden Kräfte an der Odenwaldschule. Frühere Angehörige der Schule bezeichnen Edith Geheeb nach ihrem Tod 1982 als den „gute[n] Geist“ der Schule.²¹¹ Die Pädagogin Ellen Schwitalski resümiert, dass sie „als Frau einer Generation des ausgehenden Jahrhunderts eine der frühen selbstständigen Reformpädagoginnen und erste Leiterin eines großen Landerziehungsheimes“ ist.²¹²

Für die Aufrechterhaltung der vielen Indien-Kontakte ab Mitte der 1920er Jahre sorgt in erster Linie Edith Geheeb. Nicht nur korrespondiert sie mit den indischen Gästen, sondern es entstehen intensive, teils sehr intime und lebenslange Beziehungen, wie beispielsweise mit Aurobindo Bose, Anath Nath Basu oder V. N. Sharma, mit dessen Hilfe sie im Winter 1930/31 sogar beginnt Sanskrit zu lernen. Zunächst lesen sie gemeinsam die „Bhagavad Gītā“, später, im September 1931, Auszüge aus den „Upanischaden“. Die von ihr in dieser Zeit angelegten Übungshefte zeugen von einer enormen Sorgfalt und Ernsthaftigkeit.²¹³ Ab Mitte der 1930er Jahre lässt sich ein wachsendes Interesse Edith Geheeb an den Lehren

208 Insgesamt stellen die Buchbestände aus dem Geheeb'schen Nachlass eine informative Quelle dar, die sich zur Zeit der Recherche im GAG, in „Paulus' Studierzimmer“ befanden. 143 der dort befindlichen Titel, die vor 1937 erschienen sind bzw. in den Besitz der Geheeb's gelangt sind, beschäftigen sich mit Indien. Darunter befinden sich nicht nur die populären Veröffentlichungen über Gandhi oder Tagore aus den 1920er Jahren, sondern auch viele Sanskrittexte, teils in Übersetzungen, Sanskritlehrbücher, religiöse Schriften und indologische Abhandlungen. Der Großteil der Bücher (101) ist im Besitz von Edith Geheeb, die Signatur von Paul Geheeb ist nur in drei Büchern vorhanden. Darüber hinaus tragen 18 Titel den Stempel der Odenwaldschule und standen bis 1934 vermutlich in der Bibliothek der Schule. Darüber hinaus befanden sich bis zur Schließung der Odenwaldschule 2016 mehrere Bücher mit Erscheinungsdatum vor 1934 in der regulären Schulbibliothek.

209 Detaillierte Informationen über die Rolle E. Geheeb's in der Odenwaldschule sowie eine ausführliche biografische Würdigung finden sich u. a. in Schwitalski, v. a.: 186-214; Näf, Paul und Edith Geheeb sowie J. Büschel, Edith Geheeb, Berlin 2004.

210 E. Parker, Geliebte Edith!, in: Lüthi/Schiller (Hrsg.): Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag, Meiringen 1975: 42.

211 F.A.Z. vom 6.5.1982: 28, Todesanzeige zur Würdigung Edith Geheeb's.

212 Schwitalski, S. 213.

213 E. Geheeb, Dossier Indien, 1930-1947, GAG VI. C. 6, darin befinden sich neben Übersetzungsübungen ausführliche Deklinationstabellen sowie Vokabellisten.

Ramakrishnas und Vivekanandas nachweisen. Sie besucht gemeinsam mit Alwine von Keller Vorträge von Swami Yatiswarananda, einem Mönch der Ramakrishna Mission, der 1933 nach Deutschland kommt um ein Ramakrishna Zentrum aufzubauen. Der Kontakt mit diesem und weiteren Swamis, aber auch das mit Keller geteilte Interesse an den Glaubenskonzepten der Ramakrishna Mission bleibt lange Jahre bestehen. Im Alter von 80 Jahren fährt sie auf Einladung von Shrimati Tagore nach Indien.²¹⁴ Judith Büschel sieht Edith Geheeb's Hinwendung zur indischen Religiosität vornehmlich im Zusammenhang mit deren Privatleben, Zusammenhänge mit ihrem pädagogischen Wirken erkennt sie nur mittelbar in einer haltgebenden Funktion.²¹⁵ Das erscheint schlüssig, denn anders als bei Paul Geheeb erwähnen Odenwaldschul-Alumni oder sonstige Zeitzeugen Edith Geheeb's Indieninteresse so gut wie nie. Schwitalski interpretiert ihre Hinwendung zur indischen Religion als „Chance, einen Weg aus ihrer dichotomen Lebenssituation zu finden.“²¹⁶ Edith Geheeb selbst bezeichnet „die Begegnung mit der indischen Philosophie und mit tief religiösen indischen Menschen“ als Kraftquelle.²¹⁷

Von Alwine von Keller wird die Beschäftigung mit indischem Gedankengut an der Odenwaldschule nicht nur getragen, sondern auch vorangetrieben.²¹⁸ Sie beginnt dort 1915 als Lehrerin für Englisch zu arbeiten. Wiederholt wird davon berichtet, dass sie in Andachten und zu größeren Ereignissen indische Themen aufgreift. Im Herbst 1929 reist Keller auf Einladung einer Anhängerin Vivekanandas nach Indien und verbringt circa sechs Monate auf dem Subkontinent. Von dort schreibt sie drei Briefe an den *Waldkauz*, die Schulzeitung der Odenwaldschule. Auch im Anschluss an jene Reise befindet sich Keller in einer andauernden persönlichen Auseinandersetzung mit Fragen indischer Religiosität, die sie gelegentlich, ähnlich der Zeit vor ihrer Indienfahrt, in das Schulleben einbringt. Mit den indischen Gästen pflegt sie nur sporadischen Kontakt – zumindest liegen von ihr kaum Korrespondenzen mit Inderinnen und Indern vor.²¹⁹ Ihre Tochter, Ellen Teichmüller, ebenfalls Lehrerin an der Odenwaldschule, heiratet 1932 ihren indischen Kollegen V. N. Sharma. Gemeinsam wandern sie vier Jahre später nach Indien aus und gründen dort eine Schule nach dem Vorbild der Odenwaldschule.²²⁰

Die Odenwaldschule steht von Beginn an in regem Austausch mit verschiedensten Akteuren aus reformpädagogischen, jugendbewegten und sonstigen lebensreformerischen Kontexten. In den Besuchsbüchern finden sich zahllose Einträge deutscher und internationaler Akteure

214 Es handelt sich hier um dieselbe Person, die 1927 unter dem Namen Shrimati Hutheesing an die Odenwaldschule kommt. Nach der Heirat mit Soumyendranath Tagore, einem Großneffen Rabindranaths, 1937, nimmt sie dessen Familiennamen an.

215 Vgl. Büschel, S. 66ff, 79 & 116f.

216 Schwitalski, S. 213.

217 E. Geheeb, Aus meinem Leben, in: Lüthi/Schiller (Hg.): Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag, Meiringen 1975, S. 37.

218 Mehr zu Keller in Kapitel V, 2.

219 Im GAG fehlen in Kellers Korrespondenz die Jahre 1928-1933 komplett.

220 Mehr zu der von Teichmüller und Sharma 1937 im heutigen Chennai gegründeten Children's Garden School, siehe u. a. Sharma-Teichmüller, Unsere Odenwaldschule in Indien, in: Cassirer et.al. (Hrsg.): Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit, Heidelberg [1950]: 132-135; L. Günther, Die Children's Garden School und ihre Geschichte, in: Mitteilungsblatt der Deutsch-Indischen Gesellschaft 2000: 15-18.; A. Dzwonek, Die Odenwaldschule und die Children's Garden School in Madras, in: Pribe/Kaufmann (Hrsg.), 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule, Berlin 2010: 240-246.

der New Education, aber auch von Intellektuellen oder Künstlern.²²¹ Im Geheeb-Archiv befinden sich etwas mehr als ein Dutzend Korrespondenzen mit Inderinnen und Indern, die bis inklusive 1934 beginnen. Bis 1961, dem Todesjahr Paul Geheeb, kommen 28 weitere dazu.²²² Als Abonnenten von *Das Werdende Zeitalter* sind die Geheeb von Beginn an Mitglieder der New Education Fellowship, in deren Kreisen sie seit spätestens 1925 hinreichend bekannt sind. Für die Odenwaldschule ist vor allem dieses Netzwerk bedeutsam für die Herstellung von Kontakten zu reformpädagogisch tätigen oder interessierten Inderinnen und Indern. Der erste Besuch aus Indien trifft 1922 ein, ab 1927 gelangen Inderinnen und Inder bereits über Mundpropaganda nach Oberhambach.

Das Indische als Topos im Alltag der Odenwaldschule zwischen 1920 und 1934

Bereits bevor erste Gäste aus Indien an die Odenwaldschule kommen, beschäftigt man sich dort mit Aspekten indischer Kultur und Religiosität. Alwine von Keller, die seit 1911 Yoga praktiziert, trägt maßgeblich zur zunehmend indophilen Atmosphäre in der Schule bei. Während des Humboldt-Festes 1921 liest sie aus der „Bhagavad Gītā“ vor, von der der verehrte Sprachforscher zutiefst fasziniert war.²²³ Anscheinend ist die Resonanz auf Kellers Beitrag positiv. In den folgenden Jahren thematisiert sie indische Philosophie und Religion wiederholt zu verschiedenen Gelegenheiten, beispielsweise während Andachten.²²⁴ Im Jahr 1929 gestaltet Keller gemeinsam mit Paul Geheeb eine ganze Folge von Andachten zu „Nala und Damayanti“, einer Episode aus dem „Mahābhārata“, welche im *Neuen Waldkauz* für wertvoll befunden wird.²²⁵ Anlässlich des Humboldt-Festes 1927 liest eine Schülerin aus Briefen, in denen sich Humboldt zur „Bhagavad Gītā“ äußert, anschließend aus der „Gītā“ selbst,

die Humboldt sehr geliebt hatte, zwei Gesänge vor. Ich kenne die „Bhagavad Gita“ nicht; es kommt ein großer Atem von da her, in dem die „Sakuntala“ nur wie eine entzückende Nipsache erscheint,²²⁶

heißt es im *Waldkauz* kennerhaft. Das Drama „Śākuntala“ wird etwa 1929 im Naturtheater der Odenwaldschule unter Leitung der Lehrkräfte Kirchner und Jakimov von Angehörigen der Schule aufgeführt.²²⁷ Anlässe, zu denen man sich an indischen Texten oder Musik bzw. Berichten von Indienreisen erfreut, gibt es genug: Geheeb und Keller nutzen beispielsweise den 70. Geburtstag von Rabindranath Tagore, um daraus eine Andacht mit Vortrag und Bildern zu gestalten, einige der indischen Gäste musizieren und dozieren zu verschiedenen Themen.²²⁸ Eine Folge von Andachten zu Dhan Gopal Mukerjees Jugendroman „Der Herr

221 Vgl. Besuchsbücher der Odenwaldschule, AdO; siehe dazu auch H. Schmitt, Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910-1933), in: OSO-Hefte 1993.

222 Vgl. Archivplan des GAG.

223 OSO-Chronik II. Teil, 1917-1923: 591f, GAG, IV. E. 4.

224 Vgl. u. a. K[urtz], Chronik, in: Der neue Waldkauz 5, 1931b: 55f.

225 Vgl. Leitolf, Maass, Chronik, in: Der neue Waldkauz 3, 1929: 93.

226 R. Grande, Das Humboldtfest, in: Der Neue Waldkauz 1, 1927: 75; bei besagter Schülerin handelt es sich um Gerda Hartmann, die schon 1923 von A. Bonus im Zusammenhang mit seinem „indischen Religionskurs“ sehr gelobt wird, vgl. A. Bonus an P. Geheeb, Brief vom 1.3.1923; GAG, I. A.; 1932 promoviert Hartmann an der Universität Kiel mit der Arbeit „Beiträge zur Geschichte der Göttin Lakṣmī“, veröffentlicht 1933 in Wertheim a. M.; das Buch schenkt sie den Geheeb mit der Widmung: „Voll Dankbarkeit! Euch beiden: Gerda.“; siehe diesen Titel im Bücherregal Paul Geheeb, GAG; Hartmann studiert um 1930 in Kiel Sanskrit und Englisch, vgl. [Redaktion des Waldkauzes], Unsere Festgäste, in: Der Neue Waldkauz 4, 1930.

227 Vgl. A. v. Keller, Liebe Redaktion, in: Der Neue Waldkauz 3, 1929: 77

228 Vgl. [Kurtz], Chronik, in: Der Neue Waldkauz 5, 1931a: 174.

der Herde“ gibt Paul Geheeb im Herbst 1932, die Schülerschaft reagiert jedoch gemischt.²²⁹ Das nimmt Geheeb zum Anlass, seine Gründe darzulegen, über die jedoch nichts überliefert ist. Ein Lehrer, Paul Thomae, greift das Thema auf und lässt jüngere Schülerinnen und Schüler dazu ihre Meinung schreiben und Bilder malen.²³⁰ Die Schülerin Rosalinde von Ossietzky findet das Buch „knorke“ und erfreut sich am friedlichen Zusammenleben der Elefanten; ein anderes Kind beurteilt die Andachten als sehr schön, denn da könne man sehen, „wie die Elefanten leben.“²³¹ Andere bemängeln, dass Mukerjees Roman unrealistisch sei und dass sie lieber nur die Musik gehört hätten, durch welche die Andacht begleitet wurde. Die dazu gemalten Bilder spiegeln Vorstellungen der Kinder davon wieder, wie ein indischer Dschungel aussieht – es dominieren, wenig überraschend, Palmen und Elefanten, also das Exotische. Auch Klaus Mann, 1922/23 Schüler in Oberhambach und zeitweise Mitglied der „Familie“ Kellers, berichtet über die indophile Stimmung an der Odenwaldschule. Er schreibt von Geheebes Sympathien für das „indische Wesen“, dem Einfluss indischer Philosophie auf „den Geist seiner Schule“ und führt Geheebes „friedfertige und tolerante Grundstimmung“ als Ausdruck eben dieses Geistes an.²³² Ein von Arthur Bonus angebotener Kurs über indische Religion habe bei Mann einen tiefen Eindruck hinterlassen.²³³ Arthur Bonus, Protagonist und Anhänger des sogenannten germanisierten Christentums, arbeitet von 1921 bis 1923 als Lehrer für Religionsgeschichte an der Odenwaldschule. Eugen Diederichs, in dessen Verlag Bonus hauptsächlich veröffentlicht, vermittelt ihn an Geheeb. Bonus ist in finanzieller Not und benötigt neben seiner publizistischen Tätigkeit ein zusätzliches Einkommen.²³⁴ Seine Frau Bertha wird als Kunstlehrerin angestellt.²³⁵ Im Herbst 1921 beginnt Bonus den „Kurs über indische [...] Religion und Philosophie“, über dessen genauen Verlauf keine Informationen vorliegen.²³⁶ Besprochen werden Sanskrittexte wie das „Mahābhārata“, die „Upanischaden“, vedische Texte oder die Reden Buddhas und die „Jātakas“. Bonus lamentiert über den umfangreichen Lesestoff und bedauert, dass er pädagogisch nicht aufgearbeitet ist.²³⁷ In einer Schulgemeinde im Herbst 1921 kommt es zum Disput über nicht vorliegenden Ergebnisse aus Bonus' Unterricht:

229 D. G. Mukerdschi, *Der Herr der Herde*, Frankfurt 1931; Mukerjee (1890-1936), Schriftsteller indischer Herkunft, lebt ab den frühen 1910er Jahren in den USA; seine Bücher bauen auf romantisch-orientalisierenden Imagologien Indiens, vgl. u. a. P. Biswas, *Colonial Displacements. Nationalist Longings and Identity Among Early Indian Intellectuals in the United States*, Dissertation, University of California, Los Angeles 2008: 160.

230 Vgl. Andachten, 1932; GAG IV. E. 11.

231 Ebd.

232 K. Mann, *Kind dieser Zeit*, München 1967: 107.

233 Ebd.: 108; A. Bonus (1864-1941), eigentlich evangelischer Pfarrer, 1917-21 Redakteur der Zeitschrift *Der Kunstwart*, ist über den Diederichs-Verlag eng mit der Lebensreform verbunden und auch mit der Freideutschen Jugend in Kontakt, vgl. H. Kupffer, *Gustav Wyneken*, Stuttgart 1970: 104f; Puschner verweist auf Bonus' Antisemitismus und sein Rasse-Denken, vgl. U. Puschner, *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich*, Darmstadt 2001: 133ff & 216; nichtsdestotrotz ist Bonus freundschaftlich mit M. Buber bekannt; seine Religiosität verbinde Bonus mit Herrschaftsdenken, vgl. Panesar, *Hunger nach dem Heiland*: 158.

234 Vgl. Personenmappe Arthur Bonus, GAG I. A.

235 OSO-Chronik II. Teil, 1917-1923: 587, GAG, IV. E. 4.

236 Ebd.: 621.

237 Vgl. A. Bonus an P. Geheeb, Brief vom 1.3.1923; GAG I. A.; die „Jātakas“ sind fabelähnliche Erzählungen über die früheren Existenzen des Buddhas; alle aufgeführten Texte liegen zu jener Zeit, zumindest teilweise, in deutschen Übersetzungen vor.

238 Ebd.

Leider gab der Kurs keine Proben trotzdem wiederholt in der Schulgemeinde darum gebeten wurde. Frau von Keller sagte schliesslich, dass so etwas nicht herausgefordert & herausgebeten werden könne, da besonders doch bei diesem Kurs die Arbeit jedes einzelnen eine ganz persönliche gewesen sei, dass es doch aber eigentlich im Sinne der Schule läge gerade dieses Persönliche zu geben. Der neue Kurs, der jetzt angefangen hat, ist ganz anders als gewöhnlich aufgebaut.²³⁹

Diese Beschwerden und die dazu ausgetauschten, etwas undurchsichtigen Argumente zeugen von der Sonderstellung dieses Kurses gegenüber den regulären wie beispielsweise Mathematik. Arthur Venn, Schüler von 1923 bis 1925, erinnert sich an Bonus' beeindruckende, mehr als 10 000 Bände umfassende Privatbibliothek. In seinem Unterricht „lasen wir im umfangreichen Werk der Reden Buddhas und im Koran.“²⁴⁰

Im Mai 1922 findet an der Odenwaldschule ein „indischer Abend“ statt, an dem Klaus Mann teilnimmt.²⁴¹ Was genau dort geschieht, ist ungewiss, man habe über Buddhismus und Tolstoi gesprochen.²⁴² Mit Buddhismus beschäftigt sich Mann auch privat: Seiner Schwester Erika berichtet er von einem Tanz, den er zusammen mit seiner Mitschülerin Oda Schottmüller für eine gemeinsame Freundin einstudiere.²⁴³ Es handle sich um „eine Buddha-Anbetung“, wobei Schottmüller den Buddha darstellt, der Mann schließlich „durch eine ungeheure, weite, stille Geste vernichtet und zusammenbrechen lässt.“²⁴⁴ Die Clique um Mann und Schottmüller liest auch Karl E. Neumanns Übersetzung der Buddha-Reden, offenbar ein beeindruckendes Erlebnis für die Beteiligten.²⁴⁵ Angesichts der überraschend destruktiven, jedoch eigenständigen Interpretation des Buddhas, sind Eva Branns Erinnerungen an die „sehr intensiv“ geführte Auseinandersetzung mit dem Buddhismus durchaus glaubhaft.²⁴⁶ Mann meint sich sogar an indische Kameraden erinnern zu können, was sich anhand der Schülerakten im Archiv der Odenwaldschule nicht verifizieren lässt. Mann resümiert, die Schule sei eine „Oase der Gesittung“, in der sich eine „kosmopolitisch bunte Gesellschaft“ in gegenseitiger Toleranz um Geheeb versammle.²⁴⁷

239 OSO-Chronik II. Teil, 1917-1923: 621.

240 A. Venn, Erinnerungen an die Odenwaldschule, April 1965: 8, GAG III. A. 4.; darüber hinaus bemerkt Venn, dass er in einem Französischkurs „monatelang nichts anderes als die wahrscheinlich erst ins Französische übersetzten theosophischen Schriften von Blavatsky und Annie Besant“ (ebd.: 6f) liest. Verweise auf den Koran sind in reformpädagogischen und jugendbewegten Kreisen insgesamt ausgesprochen selten.

241 Vgl. Kroll/Täubert, Unordnung und früher Ruhm, Wiesbaden 1977: 49.

242 Vgl. ebd.; möglicherweise geht es um Tolstois „Brief an einen Hindu“, welcher in der Ausgabe von 1910 als Bestand der Bibliothek der Odenwaldschule gelistet ist. Es wäre, in einen weiteren historischen Kontext gesetzt, zumindest nicht unwahrscheinlich, dass die von Gandhi angeführte „Nicht-Kooperations-Kampagne“, die 1922 ihren Höhepunkt erreicht und noch im selben Jahr scheitert, Thema dieses indischen Abends sein könnte.

243 O. Schottmüller (1905-1943), Tänzerin und Bildhauerin, von 1922 bis 1924 Schülerin an der Odenwaldschule. Sie wird 1943 von den Nazis in Plötzensee ermordet.

244 K. Mann/M. Gregor-Dellin, Briefe und Antworten, Hamburg 1991:13.

245 Vgl. Kroll/Täubert: 52.

246 Ebd.; E. Brann ist Mitschülerin von Schottmüller und Mann und gehört zu deren Clique.

247 Mann, Wendepunkt: 119.



Abb. 2: „Orientalisches Fest“ an der Odenwaldschule am 24.9.1927.

Die indophilen Tendenzen der Odenwaldschule nehmen im Laufe der Jahre, insbesondere in den späten 1920er Jahren, zu. Indisches ist Thema in Andachten, in der Schulbibliothek, in Teilen des Kursangebotes und damit vermutlich im tagtäglichen Miteinander. Im *Neuen Waldkauz*, der Schulzeitung, schlägt sich das deutlich nieder. Bereits im ersten Jahrgang 1927 erscheint eine Mitschrift des Vortrages über Tagore, den der Indologe Moritz Winternitz auf der New Education Fellowship-Tagung in Locarno hält.²⁴⁸ Bis zur Einstellung der Schulzeitung 1933 kommt man immer wieder auf Indien zu sprechen. Insgesamt 33 Beiträge, die mehr oder weniger ausführliche Indienreferenzen enthalten, sind im *Waldkauz* zu zählen.

Im Jahr 1930 wird mit insgesamt neun solcher Texte der Höhepunkt erreicht – es ist ein bewegtes Jahr: Die Odenwaldschule feiert ihr 20-jähriges Bestehen, Geheeb seinen 60. Geburtstag und Tagore ist im Sommer für einige Tage zu Besuch. Mit dem Abdruck von drei Briefen Alwine von Kellers aus Indien, einem Aufsatz über Gandhi von dem Schüler Otto Leitolf, einer Streitschrift des Lehrers Werner Meyer, und schließlich einem Bericht über den Tagore-Besuch, verfasst von Paul Geheeb, ziehen sich vielfältige Indien-Diskurse durch den 1930er Jahrgang des *Waldkauz*. Gandhi ist, wie vielerorts in der Weimarer Republik, auch in der Odenwaldschule ein beliebtes Thema. So greift Werner Meyer, u. a. Lehrer für Geschichte, Gandhi als Beispiel dafür auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit zeitaktuellen Fragen auseinandersetzen. Er untermauert seine Behauptung damit, dass viele Gandhis Zeitschrift *Young India* lesen und Referate „über die Bedeutung Indiens für das

248 M. Winternitz, Die Tagoreschule, in: Der Neue Waldkauz 1, 1927.

britische Reich und über Gandhi und die Freiheitsbewegung“ gehalten werden.²⁴⁹ Als Beweis für die differenzierte Auseinandersetzung folgt der von Otto Leitolf verfasste Aufsatz, in dem der Schüler bekennt: „Am schwersten fassbar ist für uns, dass Gandhi die von uns aufgebaute Zivilisation völlig ablehnt und verwirft.“²⁵⁰ Nichtsdestotrotz macht auch er sich ein Bild. Gandhi erkenne in der zunehmenden Industrialisierung, im westlichen „Kulturtaumel“ die wesentlichste Bedrohung Indiens, Menschen zerbrächen daran und Leben würde erstickt, so Leitolf. Indien hingegen zeichne sich durch Seele und Geist aus und werde die Bedrohung „durch die Kraft der Wahrheit überwinden.“²⁵¹ Weiterhin vergleicht er die Odenwaldschule mit Gandhis Ashram-Schule. Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern sei dort ganz anders, der Lehrer sei kein Kamerad, sondern ein zutiefst geliebter, verehrter Meister und „älterer Bruder.“²⁵² Gandhi beginne zu fasten, wenn ein Kind einen Fehler macht, denn er bezieht sich, es nicht mit genügend Liebe erzogen zu haben, so Leitolf bewundernd. Strafen, so schlussfolgert der Schüler irrtümlich, gäbe es bei Gandhi nicht: Mit dieser Pädagogik könne das Böse durch das Gute überwunden werden: „Gandhi [...] schafft den neuen Menschen [...].“²⁵³

Die Beiträge im *Waldkauz* decken insgesamt ein recht weites Spektrum ab. Aurobindo Bose ergeht sich in Gedanken über reformhinduistische Bewegungen, von Vivekananda wird ein Text abgedruckt.²⁵⁴ In Kurzmeldungen geht es überwiegend um Begebenheiten aus dem Schulalltag, beispielsweise den Besuch von indischen Gästen, Andachten auf Grundlage indischer Literatur, Glückwunschgrüße aus Indien zu Geheeb's Geburtstag etc. In der Rubrik „Chronik“ heißt es 1931 lakonisch, als ob es sich um einen alltäglichen Vorgang handle: „Aus Indien besuchten uns wieder ein paar Menschen, die uns etwas zu bringen hatten.“²⁵⁵ Deutlich wird aus all diesen Texten, wie präsent Indien in vielen verschiedenen Facetten auch unter der Schülerschaft der Odenwaldschule ist.

Die Schulbibliothek enthält ebenfalls Titel mit Indienbezug. Der Chronist und Schüler Harald Kurtz stellt fest: „Orientalische Literatur aus verschiedenen Zeiten gibt es nicht zahlreich, dafür gut. [...], wesentlich ist, was aus Indien dort steht.“²⁵⁶ Dazu gehören unter anderem die Autobiografie Gandhis in zwei Bänden, die von Romain Rolland verfassten Biografien über Ramakrishna und Vivekananda, einige ins Deutsche übersetzte Werke von Tagore oder traditionelle, indische Erzählungen, aber auch Sach- und Fachbücher befinden sich darunter.²⁵⁷ Hesses Roman „Siddharta“ ist ebenfalls bekannt. Ralf Szarota, Schüler der Odenwaldschule,

249 W. Meyer, Beschäftigung mit Zeitfragen, in: Der Neue Waldkauz 4, 1930: 54f.

250 O. Leitolf, Gandhi, in: Der Neue Waldkauz 4, 1930: 56.

251 Ebd.

252 Ebd.: 57.

253 Ebd.: 58.

254 Vgl. A. Bose, [ohne Titel], in: Der Neue Waldkauz 2, 1928 & Vivekananda, Nachwort, in: Der Neue Waldkauz 6, 1932.

255 [Kurtz], Chronik, in: Der Neue Waldkauz 5, 1931: 174; üblicherweise sind derlei Meldungen jedoch weniger gelangweilt.

256 [Kurtz], Die Humboldt-bibliothek, Der Neue Waldkauz 7, 1933: 21; die Buchbestände im Geheeb-Archiv Goldern bestätigen das: 18 Titel mit Indienbezug sind mit dem Stempel der Odenwaldschule versehen, wobei davon auszugehen ist, dass die Bibliothek mehr als diese führt, da Kurtz einige Titel aufzählt, die sich nicht darunter befinden. Vermutlich sind im Zuge der Emigration 1934 und der folgenden, unstillen Jahre in der Schweiz Bestände verloren gegangen; andere sind in Oberhambach verblieben, u. a. „Mother India“ von Katherine Mayo (1927).

257 Zum Beispiel: T. W. R. David, Der Buddhismus, Leipzig, 1919 oder A. Hillebrandt, Aus Brahmanas und Upanishads, Jena 1923.

zieht in seinem Artikel zum Anlass des Goethefestes kühne Parallelen zwischen der Erleuchtung Siddharts am Ende von Hesses Roman und dem an der Odenwaldschule verfolgten Ziel der Bildung.²⁵⁸

Neben vielen anderen tagtäglichen Angelegenheiten ist Indien, sind indische Religion, Kultur und Menschen wiederholt Gegenstand von Debatten im Alltag in der Odenwaldschule – und zwar sowohl in der Schülerschaft als auch unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dabei geht die Indophilie an der Odenwaldschule über das übliche Maß einer eher oberflächlichen Indien-Mode hinaus: Das Textstudium im Religionskurs oder eigenständig von Schülerinnen und Schülern organisierte Themenabende zeugen auch von einem ernsthaft verfolgten Interesse, das bereits einsetzt, bevor die ersten indischen Gäste kommen.

Gäste indischer Herkunft an der Odenwaldschule

In den Besuchsbüchern der Odenwaldschule aus den Jahren 1910 bis 1934 sind 31 indische Namen verzeichnet.²⁵⁹ Kaushal Bhargava ist 1922 der erste Inder, der nach Oberhambach reist. Nach vier Jahren ohne weitere Besuche aus Südasien sind seit 1926 jedes Jahr Inderinnen oder Inder als Gäste zugegen – und zwar in wachsender Zahl. Keine andere reformpädagogische Einrichtung im deutschsprachigen Raum kann in diesem Zeitraum derart zahlreiche und, wie sich noch zeigen wird, auch dauerhafte Kontakte nach Indien aufweisen wie die Odenwaldschule. Im Folgenden werden die Gäste vorgestellt und ihr Aufenthalt skizziert, sofern Informationen dazu vorliegen.

Kaushal Kishore Bhargava, 1896 in eine orthodoxe Brahmanenfamilie geboren, ist ein promovierter Chemiker aus Jaipur.²⁶⁰ Nach seinem mit Auszeichnung abgeschlossenen Studium an der reformhinduistischen Banaras Hindu University erhält Bhargava ein Stipendium der indischen Regierung, um im Ausland zu promovieren. Sein Aufenthalt in Deutschland zu Beginn der 1920er schließt vermutlich an die Promotion an – der Dokortitel steht bereits im Briefkopf. Bhargava bekennt sich zum Baha'i-Glauben, in späteren Briefen macht er sich als Anhänger Gandhis kenntlich. In Indien ist er später als Technologe der Zuckerindustrie geschätzt. Er stirbt 1974.

Bhargavas erster Eintrag in das Gästebuch ist auf den 8. Juni 1922 datiert; zu diesem Zeitpunkt scheint er schon länger in Deutschland zu sein – er spricht deutsch und hat eine Anschrift in Grevenbroich. In einem Interview von 1955 erinnert sich Eva Cassirer, Schwägerin von Edith Geheeb und langjährige Mitarbeiterin der Odenwaldschule, dass Geheeb Bhargava „mitgebracht“ habe.²⁶¹ Tatsächlich lernt Geheeb den Inder auf einer Tagung im Juni 1922 in Mainz kennen und lädt ihn ein, die Odenwaldschule zu besuchen.²⁶² Ein zweiter Besuch findet Ende Juni desselben Jahres statt. Am 30.6.1922 nimmt Bhargava – mit der vorab von Geheeb erbetenen Erlaubnis der anwesenden Mitglieder – an der Sitzung der Schulgemeinde teil, wo über die Abschaffung und möglicherweise Wiedereinführung eines Spielenachmittags diskutiert wird. Bhargava mischt sich in die Debatte ein. Er meint, dass Spielen die körperliche und geistige Entwicklung fördere, weswegen man all jenen, die spielen wollten, Gelegenheit dazu geben sollte. Wer dafür zu schwach sei, sollte etwas anderes, seinen Fähig-

258 R. Szarota, Gedanken über die Bildung, in: Der Neue Waldkauz 2, 1928.

259 Vgl. Besuchsbücher der Odenwaldschule, AdO.

260 Alle biografischen Angaben vgl. Baha'i World Center, The Baha'i World: 969, siehe außerdem: K. Bhargava an P. Geheeb, Briefe vom 10.7. & 10.10.1922; GAG I. A.

261 E. Cassirer, Paulus spricht zu Eva Cassirer, maschinengeschriebenes Transkript vom 25.8.1955: 5., GAG II. A. 3.

262 Vgl. Schulgemeindeprotokoll vom 30.6.1922: 273; GAG IV. E. 3.

keiten entsprechendes tun können, beispielsweise Singen oder Gartenbau, so Bhargava.²⁶³ Dieser Vorschlag wird später, wenngleich ohne Bezugnahme auf ihn, aufgegriffen und fließt in die Entscheidung am Ende mit ein. Als Bhargava an einer weiteren Sitzung der Schulgemeinde am 7. Juli 1922 teilnimmt, wird er sogar zum außerordentlichen Mitglied ernannt:

Vorher dankt Herr Geheeb Herrn Dr. Bhagave [sic!] für die Tage, die er uns durch sein Hiersein geschenkt hat. »Wir freuen uns, Sie, lieber Freund, zum Außerordentlichen Mitglied machen zu können. Ob Sie nun auch auf der anderen Halbkugel leben werden, so werden wir im Geiste doch immer nahe sein.«²⁶⁴

Die Diskussion an jenem 7. Juli dreht sich um die Frage, mit welchen finanziellen Mitteln der von vielen Kameraden gewünschte Sportplatz gebaut werden kann. Erneut schaltet sich Bhargava in die Debatte ein und erklärt, er würde eine ihm bekannte Engländerin darum bitten, für diesen Zweck Geld zu spenden – mit Bitten könne man viel erreichen. Die Schulgemeinde antwortet mit Jubel und großem Applaus auf diesen Vorschlag und „Frl. Hartig bringt ein Hoch auf Dr. Bhagawa [sic!] aus.“²⁶⁵ Schließlich bekennt sich Bhargava noch zu seiner Mission, die darin liege, Europa bei der Suche nach Gott zu helfen. Er sei „dem Rufe“ gefolgt und glücklich, an der Odenwaldschule gewesen zu sein:

Liebe Brüder und Schwestern! [...] Ich glaube, daß diese Schule mit ihren Strahlen die Nacht des Materialismus durchdringen wird. Der Frühling ist gekommen, denn hier fängt man an, Gott zu suchen.²⁶⁶

Mit Bhargava hat gleich der erste indische Gast die Odenwaldschule als einen Ort der Gottsuche erkannt, der die Überwindung der „Nacht der Materialismus“ meistern werde. Als – wie Bhargava meint – Berufener besitzt er die Legitimation, zu dieser Einschätzung zu kommen. Edith Geheeb erinnert sich später, dass sie und Paul Geheeb oft von ihm gesprochen hätten; er ist in ihrem Leben „eine eindrucksvolle Erscheinung: der erste Inder, mit dem wir in naher, geistiger Berührung gestanden haben, und der uns von Gandhi gesprochen hat.“²⁶⁷ Seinen Aufenthalt habe man nie vergessen.

Im August 1922 kehrt Bhargava nach Indien zurück. Das Versprechen auf eine Rückkehr an die Odenwaldschule löst er nicht ein. In seinen ersten Briefen, die er Geheeb noch von verschiedenen Orten in Deutschland schickt, werden hauptsächlich Freundlichkeiten ausgetauscht. Nach seiner Rückkehr nach Indien diskutiert er in den Briefen an Geheeb die politische Lage, Gandhi und dessen Stellung in der indischen Gesellschaft. Er interpretiert Gandhis Aktivitäten als rein religiös motiviert und unterstellt seinen Anhängern, ihn fälschlicherweise als Politiker zu verstehen.²⁶⁸ Gandhi müsse daher nicht nur das von außen oktroyierte System der Briten bekämpfen, sondern auch das innere, denn dieses beschmutze seine religiöse Lehre nicht minder. Letztlich überwiegt seine Hoffnung in Gandhi und er ist

263 Vgl. ebd.: 276f.

264 Schulgemeindeprotokoll 7.7.1922: 297ff; GAG IV. E. 3.

265 Schulgemeindeprotokoll 7.7.1922: 301f; GAG IV. E. 3.; in späteren Briefen erinnert Bhargava an dieses Versprechen, kann es jedoch nicht einlösen, vgl. K. Bhargava an P. Geheeb, Brief vom 10.10.1922; GAG I. A.; ein anderes Versprechen, Kontakt zu Sadhu Sunder Singh (1889-1929, ein vom Sikh-Glauben zum Christentum konvertierter, in Europa und USA sehr populärer Mystiker und Prediger) herzustellen, wird nicht mehr erwähnt.

266 Ebd.: 299.

267 E. Geheeb an K. Bhargava, Brief vom 24.5.1963; GAG I. A.

268 K. Bhargava an P. Geheeb, Brief vom 6.3.1923; GAG I. A.

zuversichtlich, dass bald „[...] Liebe, Gerechtigkeit und Einigkeit [...] auf dieser Erde regieren“ würden.²⁶⁹ Die von Bhargava mehrfach ausgesprochene Einladung, Geheeb solle mit „seinen Kindern“ Indien besuchen, so dass auch er einmal Gastfreundschaft genießen könne, wird nicht in die Tat umgesetzt.²⁷⁰

Etwa vier Jahre später kommt Tarini Prasad Sinha am 6. November 1926 an die Odenwaldschule. Von ihm ist bekannt, dass er sich in sozialen und politischen Fragen sowie für die Prohibition, auch im Zusammenhang mit der indischen Unabhängigkeitsbewegung, engagiert. Der etwa 1896 im heutigen Vārāṇasī geborene Sinha wird in Annie Besants Central Hindu College, später an der Banaras Hindu University, beides Institutionen mit ausgewiesenen theosophisch-reformpädagogischen Ansätzen, ausgebildet. Er verkehrt nicht nur persönlich mit Besant, sondern auch mit Gandhi, Tagore und deren gemeinsamem Freund Andrews. In den 1920er Jahren ist er Mitarbeiter im Sekretariat der Vereinten Nationen in Genf, von wo aus er als Repräsentant des Indian Congress wiederholt Vortragsreisen nach Deutschland, Österreich und andere europäische Länder unternimmt, um für ein Opium-Verbot zu werben. In den 1930er Jahren ist Sinha an der University of Iowa tätig, später in anderen akademischen Einrichtungen der USA.²⁷¹ Über seinen Aufenthalt an der Odenwaldschule ist nichts bekannt, Korrespondenzen liegen nicht vor. Als Prohibitionist dürfte er sich der Sympathie Geheeb, einem strikten Alkohol-Gegner, sicher gewesen sein. Ebenfalls 1926 ist Dr. M. S. Patel aus dem Gujarat zu Gast an der Odenwaldschule, er trägt sich jedoch nicht ins Gästebuch ein. Von ihm liegen lediglich Grüße vor, die er von seinem Besuch bei Zwi Sohar in Palästina schickt.²⁷²

Im Anschluss an die Konferenz der New Education Fellowship 1927 in Locarno häufen sich die indischen Besuche an der Odenwaldschule. Als erster kommt Aurobindo Mohan Bose Ende August 1927 nach Oberhambach, nur wenige Tage später erscheint H. M. Patel, Mitte September dann Kamala Bose. Schließlich besucht Shrimati Hutheesing die Schule zum Ende des Monats, bevor am 18. Dezember Vasudev Gokhale den Jahresreigen abschließt. Aurobindo Mohan Bose wird sich von der Odenwaldschule und später der Ecole d'Humanité nie endgültig verabschieden.²⁷³ Er ist einer jener Inder, zu denen insbesondere Edith Geheeb ein lebenslanges enges Verhältnis entwickelt. Er hält sich öfter bei ihr auf, pflegt gute Kontakte auch zu anderen Schulangehörigen. Shrimati Hutheesing bleibt der Odenwaldschule ebenfalls dauerhaft verbunden. Sie schließt eine enge Freundschaft primär mit Paul Geheeb und spielt für ihn und für sein Verständnis von Indien eine nicht unwichtige Rolle.²⁷⁴

Kamala Bose ist Direktorin der Modern School in Delhi, einer von C. F. Andrews mit europäischen Schulen der Nouvelle Education verglichenen Einrichtung.²⁷⁵ Sie besucht 1927 die

269 Ebd.

270 Vgl. K. Bhargava an P. Geheeb, Brief vom 15.7.1922; GAG I. A.

271 Alle Informationen zu Sinha: vgl. F. B. Fisher, Tarini Prasad Sinha, Special Collections Department, University of Iowa Libraries, Redpath Chautauqua Collection.

272 Vgl. Z. Sohar (Sonnenschein) an OSO, Postkarte vom 9.2.1927; GAG I. A., Dank an J. Jucker und A. Priebe für den Hinweis; Sohar ist zwei Jahre zuvor zu Besuch in der Odenwaldschule und schreibt: „Wie freut es einen Menschen, wenn er Sucher findet nach Wegen zum Kinde und zum Menschen. [...] Wie freute ich mich heute als Mitarbeiter einer freien Schule in Palästina einen indischen „Sucher“ zu finden, der vor kurzem bei Euch weilte.“

273 Bei Näf finden sich erstmals ausführlichere Informationen über Bose und dessen Verbindung mit der Odenwaldschule, vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 273ff.

274 Detaillierte Informationen zu Bose und Hutheesing im folgenden Unterkapitel.

275 Vgl. C. F. Andrews, *The School Begins*, in Singh/Hameed, *A Dream turns Seventy Five*, [Delhi] 1995: 33; K. Bose (ca. 1885-1948) ist weder verwandt mit Aurobindo Mohan Bose, noch mit irgendeinem der anderen

Konferenz der New Education Fellowship, im Anschluss reist sie durch Europa, um sich über reformpädagogische Entwicklungen vor Ort zu informieren und sie in der Praxis kennen zu lernen – auch die der Odenwaldschule. Später bedauert sie nur kurz zu Gast gewesen zu sein, gern wäre sie für wenigstens eine Woche geblieben, um einen angemessenen Eindruck der Arbeit vor Ort zu gewinnen.²⁷⁶ Bose, eine bengalische Christin, wächst als Tochter eines Juristen im heutigen Kolkata auf, 1907 schließt sie ihr Studium an der Calcutta University mit einer Auszeichnung ab, bereits kurz darauf gründet sie in einem Dorf in Ostbengalen eine Schule für Mädchen und jüngere Kinder.²⁷⁷ 1920 eröffnet sie in Delhi gemeinsam mit Raghurib Singh die Modern School und wird deren erste Direktorin. Von Beginn an arbeitet die Modern School mit alternativen Lehr- und Lernkonzepten, Bose setzt im Pre-Primary Department Materialien von Montessori ein und stellt für diesen Bereich speziell Lehrkräfte ein, die in Fröbel-Pädagogik ausgebildet sind, auch die Odenwaldschullehrerin Ingeborg Badenhausen. Bose trifft in Oberhambach mit Hutheesing zusammen, die später, zu Beginn der 1930er Jahre, kurz an der Modern School tätig ist.²⁷⁸ Vermutlich wird Badenhausen durch diese Kontakte nach Delhi vermittelt – zumindest lässt ein Brief Edith Geheeb's darauf schließen, dass das nicht unüblich war, denn 1937 schickt sie auf Boses Anfrage eine junge Lehrerin an die Modern School.²⁷⁹ Bose plant 1935 einen Besuch an der Schule der Geheeb's in Versoix, kann aber aufgrund mangelnder Zeit nicht kommen, was sie sehr bedauert. Das Paar sowie deren Freunde seien aber jederzeit an ihrer Schule in Delhi herzlich willkommen, so Bose.²⁸⁰ Diese Korrespondenz, von der lediglich Boses Briefe vorliegen, ist freundlich und knapp; die Leiterin der Modern School beschränkt sich auf funktionale, dabei aber stets höfliche Mitteilungen. Der Kontakt endet 1937. Von Vasudev Gokhale, einem damals in Heidelberg lebenden Sinologen, der sich auch in Tagores Shantiniketan sinologischen Studien widmet, befinden sich weder Briefe im Geheeb-Archiv, noch ist sonst etwas über seinen Besuch an der Odenwaldschule bekannt.²⁸¹ Über H. M. Patel konnte nichts ermittelt werden. In den Jahren 1928/29 gehen die Zahlen der indischen Besuche zurück. Während 1928 Aurobindo Bose mit einigen Verwandten an der Odenwaldschule weilt, ist für 1929 lediglich Hutheesing als Besucherin indischer Herkunft verzeichnet.²⁸² 1930 kommen, neben Tagore und seinem Sekretär Amiya Chakravarty, im Mai R. R. Sabnis sowie im August D. M. Mehta und Avabhai Mehta, zu denen keine weiteren Informationen vorliegen. Sabnis ist Freund des seit Ostern 1930 an der Odenwaldschule lehrenden V. N. Sharma. Der indische Pfadfinderführer plane eine eigene Schule zu gründen und wolle vorher Erfahrungen sammeln, wie Edith Geheeb schreibt; ferner bringe er sich aktiv ins Schulleben ein.²⁸³

Inder mit Namen Bose, die die Odenwaldschule besuchen. Der Name Bose bzw. Basu ist in Bengalen, wo die Schulleiterin herkommt, sehr häufig; mehr zur Modern School und zu K. Bose in Kapitel V, 2.

276 Vgl. K. Bose an P. Geheeb, Brief vom 2.8.1928; GAG I. A.

277 Vgl. K. Bose/R. Singh, Modern School, New Delhi [1948]: 11.

278 Vgl. K. Bose an E. Geheeb, Brief vom 7.5.1935; GAG I. A.

279 Vgl. K. Bose an E. Geheeb, Brief vom 3.11.1937; GAG I. A.; auch von indischer Seite wird der Kontakt für weitere Anfragen genutzt, beispielsweise besucht Nilima Bose, eine Nichte der Schulleiterin und langjährige Mitarbeiterin an der Modern School, die Geheeb's 1934 im Institut Monnier, vgl. N. Bose an E. Geheeb, Brief vom 22.10.[1934]; GAG I. A.

280 Vgl. K. Bose an E. Geheeb, Brief vom 13.11.1935; GAG I. A.

281 Vgl. V. Gokhale, Early Sinological Studies at Santiniketan, in: S. Radhakrishnan, Rabindranath Tagore, A Centenary, Vol. 1861-1961 (4th printing), New Delhi 1992 [1961]: 407-409.

282 Vgl. Besuchsbücher der Odenwaldschule, AdO; die Verwandten Boses sind Debendra Mohan, Nolini, Deepak und Sunanda Bose

283 Vgl. E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 3.6.1930; GAG I. A.

Das Jahr 1931 verzeichnet mit acht indischen Namen die höchste Zahl von Gästen aus Süd-asien. Neben Anath Nath Basu, bald ein enger Freund von Edith Geheeb, besucht Piloo Vesaveala, vermutlich ein indischer Musiker, im Juli die Schule. Im *Neuen Waldkauz* wird davon berichtet, dass ein namentlich nicht genannter Inder die Schulgemeinde mit seinem Flötenspiel beglückt.²⁸⁴ Kitty Shiva Rao kommt im Mai des Jahres an die Odenwaldschule; über die Dauer ihres Aufenthaltes ist nichts bekannt.²⁸⁵ Ebenso wenig weiß man von den restlichen fünf Gästen: B. S. Shrikantan aus Adyar ist im Oktober da und dürfte zur Theosophischen Gesellschaft gehören. Möglicherweise entsteht der Kontakt über Sharma, der vor seiner Abreise gen Westen zumindest zweitweise in Adyar lebt. Über die Gäste G. U. Bhatt, K. M. Ghose sowie V. S. Rao konnte nichts herausgefunden werden. Außer Anath Nath Basu, der im Sommer 1932 mit seinem Kollegen Premchand Lal in Oberhambach zu Gast ist, kehrt im Februar des Jahres Jamna Parmanand aus Bombay bei den Geheeb's ein; zu ihm liegen keine Informationen vor.

Den indischen Besucherreigen des Jahres 1933 eröffnet Indra Sen, der damals in Freiburg im Fach Psychologie promoviert.²⁸⁶ Über seinen Besuch an der Odenwaldschule ist nichts bekannt. Im Juni macht Keron Bose auf ihrer Europareise in Oberhambach Halt. Die Schwägerin Aurobindo Boses nimmt vorab an der Internationalen Frauenkonferenz 1933 in Stockholm teil und hält in der Frauenschule Kvinnliga Medborgarskola im schwedischen Fogelstad einen Vortrag über die politischen Verhältnisse in Indien.²⁸⁷ Bose ist eine Anhängerin Gandhis und in der indischen Frauenbewegung aktiv.²⁸⁸ Über ihren Besuch an der Odenwaldschule ist kaum etwas bekannt. In einem Brief vom August 1933 zeigt sie sich – im Gegensatz zu den meisten anderen indischen Gästen – gut über die Schwierigkeiten des Paares mit den NS-Behörden sowie über die politische Situation informiert.²⁸⁹ Zum Zeitpunkt des Besuchs Boses liegen die ersten Razzien durch SA-Angehörige an der Odenwaldschule einige Wochen zurück, und die Situation in Oberhambach ist prekär.²⁹⁰ Bis 1953 wechseln Edith Geheeb und Keron Bose noch einige wenige Briefe. Die Schreiben sind freundlich, private Angelegenheiten stehen im Zentrum. Im Gästebuch haben sich 1933 außerdem J. C. Gupta und Kanubhai Purani eingetragen, zu beiden ist nichts bekannt. Anath Nath Basu kommt ein letztes Mal im Juli des Jahres nach Oberhambach. Der letzte verzeichnete indische Gast ist Gajanan Shri Khair, der 1921 an der Gründung der ersten „innovative school in Maharashtra“, Vidyarthi Griha, beteiligt ist.²⁹¹ Sein Besuch ist neben dem Eintrag durch keine weiteren Dokumente belegt.

Nach allem, was über die indischen Gäste ermittelt werden konnte, handelt es sich meist um Angehörige einer gut gebildeten indischen Mittel- bzw. Oberschicht. Den Namen nach zu urteilen sind keine Muslime unter ihnen. Viele sind in sozialen Berufen, in der Pädagogik oder Wissenschaft tätig und erhoffen sich Austausch und Inspiration für ihre Tätigkeiten in Indien. Viele sind dankbar für die erwiesene Gastfreundschaft, von Pädagogik ist in den Brie-

284 Vgl. [Kurtz], Chronik, in: Der neue Waldkauz 5, 1931a: 174.

285 Mehr zu K. Shiva Rao im Exkurs zu jüdischen Lehrerinnen in Indien in Kapitel IV, 1.

286 Der Titel von I. Sens Promotion lautet „The Conception of Self in English Association Psychology“ und erscheint 1933 bei Trute in Quakenbrück i. H.; Sen (1903-1994) wird später in Indien als Anhänger Sri Aurobindos und aufgrund seiner Studien zur Psychologie des Integralen Yoga bekannt.

287 Vgl. K. Bose, Indiens politiska väg, in: Tidevaret 1933; vielen Dank an Maria Lagergren für die Übersetzung.

288 Vgl. ebd.

289 Vgl. K. Bose an E. Geheeb, Brief vom 12.8.1933; GAG I. A.

290 Vgl. zur Situation der Odenwaldschule 1933-34 vor allem Shirley, Reformpädagogik im Nationalsozialismus.

291 Vgl. Pune Vidyarthi Griha's Vidya Bhavan, Life Sketch of Shri. Annasaheb Khair.

fen jedoch selten die Rede. Ob sich die Geheeb und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neben der täglichen Arbeit mit den indischen Gästen intensiv über pädagogische Konzepte austauschen können, darf bezweifelt werden. Wenn sich Kontakte intensivieren, münden sie meist in freundschaftliche Beziehungen, in denen emotionale Dinge im Vordergrund stehen. Das kann im Folgenden anhand der Beziehungen zu Bose, Hutheesing, Basu und Lal verdeutlicht werden. Deren Bedeutung ist in mehrfacher Hinsicht herausragend.

Aurobindo Bose, Shrimati Hutheesing, Anath Nath Basu und Premchand Lal – dauerhafte Gäste und lebenslange Freundschaften

Aurobindo Bose und Shrimati Hutheesing

Aurobindo Mohan Bose, geboren 1897 im heutigen Kolkata und Ziehsohn des Botanikers J. C. Bose, gehört zu den ersten Schülern in Tagores Shantiniketan, steht dem Brahmo Samāj nah und studiert seit Mitte der 1910er Jahre in Europa Physik und Astronomie, unter anderem in Heidelberg, Berlin und Cambridge.²⁹² Er hört Vorlesungen bei Max Planck, lernt Albert Einstein kennen.²⁹³ Der Kontakt zu den Geheeb entsteht wahrscheinlich 1927 in Locarno. Paul Geheeb berichtet im *Neuen Waldkauz*, dass er auf der New Education Fellowship-Tagung Tagore-Schüler getroffen habe.²⁹⁴ Kurz darauf, im Spätsommer 1927 verbringt Bose circa sechs Wochen an der Odenwaldschule. Zu Edith Geheeb entwickelt sich eine besonders enge Verbindung. Sie schreibt an ihren Mann: „Für Aurobindo werde ich immer da sein, wenn er mich braucht“, sie fühle „[e]ine große Zärtlichkeit“ für ihn.²⁹⁵ Die Zuneigung beruht auf Gegenseitigkeit:

You and your love for me has become something so part of me that I always feel your love and your nearness to me, and my mind's attitude towards you is one of such deep inexpressible gratitude and thankfulness [...].²⁹⁶

Ähnliche Zuneigungsbekundungen durchziehen Boses Briefe an Edith Geheeb. Allein bis Sommer 1928 ist er dreimal in Oberhambach, Treffen finden ferner in Berlin statt.²⁹⁷ Im September 1928 trifft er, gemeinsam mit C. F. Andrews, Paul Geheeb in London. Shrimati Hutheesing, geboren 1903 in Ahmedabad (Gujarat), ist Mitglied der einflussreichen Gandhi-Nehru-Familie, welche über Jahrzehnte hinweg die Politik Indiens dominiert.²⁹⁸ Zu

292 A. M. Bose (1892-1977), Sohn eines Rechtsanwaltes in Kolkata, wächst nach Verlust der Eltern bei seinem Onkel, dem Botaniker J. C. Bose auf, der 1927 auf dem NEF-Kongress in Locarno spricht; vgl. Personenmappe A. M. Bose, GAG I. A.; Brahmo Samāj ist eine reformhinduistische Vereinigung, gegründet 1828 von Ram Mohan Roy. Unter Leitung von D. Tagore, dem Vater Rabindranaths, wird Brahmo Samāj insbesondere in der Schicht gebildeter Bengalen einflussreich und populär. In der Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben werden traditionell hinduistische Ansichten z. T. verworfen, z. B. Polytheismus und Bildverehrung. Brahmo Samāj setzt sich gegen Witwenverbrennung, für die Gleichstellung der Frauen und Ausweitung der Bildung ein.

293 Vgl. Couvert „Bose, Aurobindo Mohan. Zeugnisse, Bescheinigungen von Universitäten“, GAG, I. A.

294 Vgl. Geheeb, IV. Weltkongress für Erneuerung der Erziehung, in: Der neue Waldkauz 1, 1927: 92.

295 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 2.10.1927; GAG I. A.

296 A. Bose an E. Geheeb, Brief vom 29.11.1927, GAG I. A.

297 Vgl. dazu die umfangreiche Korrespondenz A. Boses mit E. Geheeb von 1927 bis 1971 in GAG, I. A.

298 S. Hutheesing (geb. 1903), Tochter einer wohlhabenden Jaina-Familie im Gujarat, ihr Bruder Gunottam ist der Ehemann von Krishna Nehru, der Schwester des ersten indischen Premierministers Jawaharlal Nehru. Krishna Nehru ist in den 1920er Jahren als Assistentin der Wiener Lehrerin Elise Herbatschek an der Montessorischule

Beginn der 1920er Jahre studiert sie im Gujarat Vidyapith²⁹⁹ in Ahmedabad und in Tagores Vishva Bharati in Shantiniketan, u. a. Musik und Tanz, unter Anleitung von Acharya Nandalal Bose. Im Jahr 1927 reist sie nach Deutschland, mit dem Wunsch bei Eduard Spranger Pädagogik und Philosophie zu studieren. Es ist anzunehmen, dass sie eine der von Geheeb erwähnten Schülerinnen Tagores ist, die er während des Kongresses in Locarno trifft. Im September 1927 verbringt Hutheesing zeitgleich mit Bose einige Wochen in Oberhambach. Sie freundet sich mit Paul Geheeb an. In ihren Briefen, die sie ab Oktober 1927 an ihn aus Berlin schreibt, bezeichnet sie sich als seine Tochter: „My Indian heart [...] is happy beyond words for finding a loving father like you in this distant land.“³⁰⁰

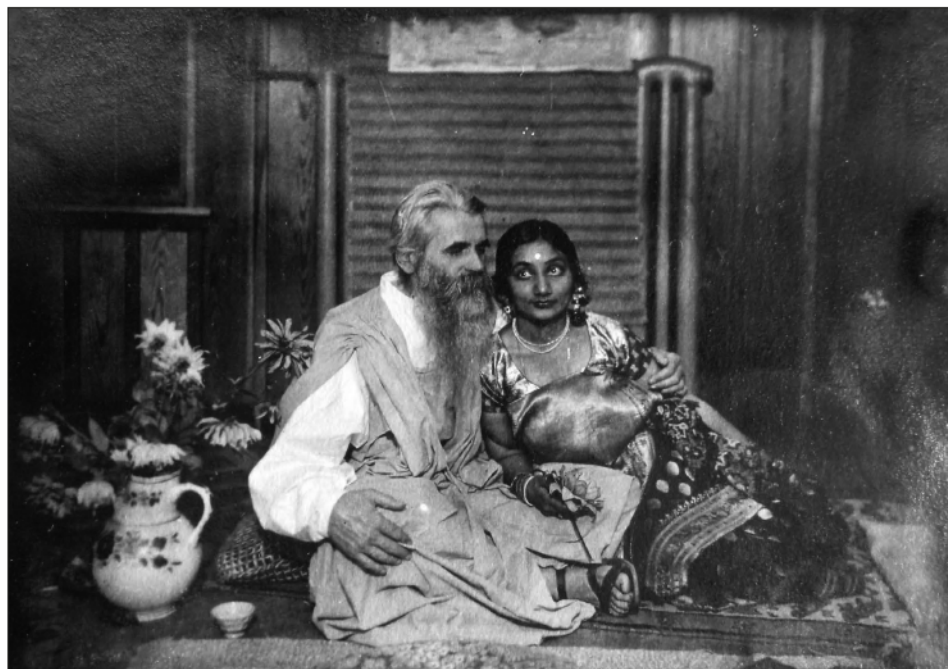


Abb. 3: Paul Geheeb und Shrimati Hutheesing beim „Orientalischen Fest“ am 24.9.1927 an der Odenwaldschule.

Tagore ist das bestimmende Thema in den Gesprächen mit den indischen Gästen:

Für unsere Schule war es ein großes, beglückendes Erlebnis, dass im vergangenen Herbst für etwa 1 1/2 Monate Dr. Aurobindo Bose, ein Neffe des Sir Jagadis Bose aus Calcutta, und die 24-jährige Studentin Shrimati Hutheesing bei uns weilten und sich als ganz hervorragende, menschlich entzückende Vertreter höchster indischer Kultur offenbarten. Der erstgenannte war in seiner Kindheit eine Reihe von Jahren in der Schule Tagores, während Shrimati nach ihrem Abiturium in der Tagoreschule 6 Jahre Sanskrit und Deutsch studierte. So konnte man uns viel aus der Tagoreschule

im heutigen Allahabad tätig, vgl. M. Franz, Elise Braun-Barnett, in: Franz/Halbrainer (Hrsg.), *Going East – Going South*, 2014: 510f.

299 Universität, die 1920 von M. K. Gandhi gegründet wird.

300 S. Hutheesing an P. Geheeb, Brief vom 3.10.1927; GAG I. A.

erzählen, und aus Tagores und Gandhis Atmosphäre drangen wohl wertvolle Elemente in unser Gemeinschaftsleben ein.³⁰¹

Nicht nur die Odenwaldschule profitiert von dem Besuch, auch Bose und Hutheesing finden in der Odenwaldschule Freundschaft und Unterstützung. Nachdem Paul Geheeb seinen Neujahrsurlaub gemeinsam mit Hutheesing in den Bergen verbracht hat – Edith Geheeb fährt zum Jahreswechsel mit Bose in den Urlaub³⁰² – bemüht er sich darum, Hutheesing mit Spranger in Kontakt zu bringen. Da sie sich nicht ohne weiteres immatrikulieren kann, wird Hutheesing im Oktober 1927 Schülerin am Pestalozzi-Fröbel-Haus, wo sie eine Ausbildung zur Kindergärtnerin beginnt.³⁰³ Trotz einiger Treffen mit Spranger erhält Hutheesing keinen Studienplatz. Sie leidet in Berlin unter Heimweh, wogegen Spranger nichts tun zu können bedauert, wie er an Geheeb schreibt. Er habe Zweifel,

ob der Kindergarten gerade das ist, was sie von Deutschland haben kann [...]. Fr. H. [...] will ihre allgemeine Bildung fortführen, die soziale Tätigkeit ist ihr als einem Kinde des glücklichen Orients doch nicht letzte Lebenserfüllung.³⁰⁴

Sprangers fürsorglicher Paternalismus hilft ihr nicht weiter. So verfolgt Hutheesing ihre künstlerischen Ambitionen und steht zeitweise mit Mary Wigman in Kontakt.³⁰⁵ Aus gesundheitlichen Gründen muss sie 1929 den Aufenthalt in Europa abbrechen. Nachdem sie sich bereits im Mai einer Operation unterzieht, kommt sie im September des Jahres zwar nochmals nach Oberhambach, aber auch anschließend ist sie selten imstande, sich allein in Berlin um ihre Belange zu kümmern. Bevor sie im August 1930 nach Indien zurückkehrt, bittet sie Geheeb um ein weiteres Empfehlungsschreiben. Sie wolle sich um ein Humboldt-Stipendium bewerben, das es ihr ermöglichen würde, sich in Berlin zu immatrikulieren. Von Spranger liege ein Empfehlungsschreiben bereits vor.³⁰⁶ Es bleibt bei den Plänen. Anfang 1931 arbeitet Hutheesing für einige Zeit an der Modern School in Delhi – die Adresse hatte sie von Geheeb erbeten.³⁰⁷ Später erlangt Hutheesing als Tänzerin in Indien Popularität, 1936 heiratet sie einen Neffen Tagores, Soumyendranath.³⁰⁸ Im Jahr darauf bricht der Kontakt zu Geheeb ab. Erst in den frühen 1960er Jahren, als Shrimati Tagore durch Europa reist, besucht sie die Ecole d'Humanité und lädt Edith Geheeb nach Indien ein. Die Korrespondenz endet 1978.³⁰⁹

301 P. Geheeb an A. Ferrière, Brief vom 25.11.1927; GAG I. A.

302 Vgl. die Briefe P. Geheeb an E. Geheeb vom 24.12.1927 & E. Geheeb an P. Geheeb vom 21.12.1927; GAG I. A.

303 Vgl. Schülerinnenakte S. Hutheesing im Archiv des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin; laut dieser Akte bleibt sie mit einer Unterbrechung im Herbst 1928 bis zum Ende ihres dritten Semesters 1929 dort.

304 E. Spranger an P. Geheeb, Brief vom 22.3.1928; GAG I. A.

305 Vgl. C. Straumer, Hellerau und Emile Jaques-Dalcroze – Von der pädagogischen Idee zum Gesamtkunstwerk, Vortrag auf der Konferenz „Shantiniketan Hellerau – Universalist Education in the Pedagogic Province“, Vortrag, 8.10.2011, Berlin.

306 Vgl. S. Hutheesing an P. Geheeb, Brief vom 14.7.1930; GAG I. A.

307 S. Hutheesing an P. Geheeb, Brief vom 19.2.1931; GAG I. A.

308 Vgl. G. Venkatachalam, Shrimati Hutheesing: A Daughter of the Dawn, in: Triveni 1935; Soumyendranath Tagore (1901-1974), indischer Unabhängigkeitskämpfer und Mitbegründer der Radical Communist Party of India (1934); während seines Aufenthaltes in Europa in den 1920er Jahre wird er sowohl in Großbritannien als auch in Deutschland aufgrund seiner kommunistischen Aktivitäten verhaftet; vgl. u. a. Sengupta, Sansad Bangali charitabhidhan 1998: 607.

309 Vgl. Korrespondenz S. Tagore, GAG I. A.

Aurobindo Bose kehrt nie ganz nach Indien zurück. Ende der 1920er Jahre lebt er teils in London, teils in Berlin.³¹⁰ 1929 arbeitet Bose kurz für die Vereinten Nationen in Genf. Stets bleibt er in Kontakt mit Edith Geheeb, schreibt Briefe, kommt zu Besuch, gemeinsam verreisen sie. Für die Odenwaldschule wird er wichtig, als er seine Bekanntschaft zu Tagore nutzt und ihn bittet, eine Einladung der Geheeb's anzunehmen.³¹¹ Bisweilen vermittelt der gut vernetzte Bose der Schule indische Besucher.³¹² Die Beziehung zwischen Edith Geheeb und ihm steht jedoch im Zentrum ihrer Korrespondenz, die oft sehr intim ist. Bose findet in ihr eine zugewandte und fürsorgliche Vertraute. Seine Briefe sind voll von Bekenntnissen, Schilderungen problematischer Erfahrungen sowie weitschweifigen Ergüssen, in denen er Edith Geheeb seiner nie endenden Liebe versichert.

Die Briefe wirken aus heutiger Sicht befremdlich, zeugen allerdings von einer Beziehung, in der Bose, emotional eher instabil, Halt und Trost findet. Zudem unterstützt Edith Geheeb ihn mit Sach- oder Geldgeschenken. Näf vermutet, dass sie bei Bose etwas gefunden habe, was sie von ihrem Ehemann nicht haben erhalten können.³¹³ In der Tat lässt sich die Beziehung anhand der vorliegenden Quellen nicht eindeutig als Freundschaft deuten.³¹⁴ Für die vorliegende Arbeit ist das jedoch nicht von Bedeutung. Wichtig ist festzuhalten, dass Bose mit seiner blumigen Sprache und seiner Emotionalität für die Odenwaldschule das repräsentiert, was man dort als „typisch indisch“ einordnet.

Auro Bose, den Edith Geheeb liebevoll „schwarzer Prinz“ nennt, ist nicht ganz unbeteiligt an seiner Orientalisierung.³¹⁵ Er präsentiert sich selbst gern als Inder, zum Beispiel während des Orientalischen Festes.³¹⁶ Seine Briefe reichert er gelegentlich mit Passagen in Bengali an. Auch anderweitig betont er seine indische Herkunft:

Mir als einem Inder und besonders als einem Mitglied einer religiösen Gemeinschaft Indiens [...], dessen Hauptglaubenssatz die tiefe Verehrung und Achtung für alle großen geschichtlichen Religionen der Welt ist, scheint der Weg, den Tolstoi einschlug, um eine wirkliche Annäherung der Kulturvölker auf religiösem und geistigem Gebiet herbeizuführen, der einzig richtige zu sein.³¹⁷

Bei Geheeb, der sich und seine Schule weltoffen gibt, stößt Bose damit sicher auf offene Ohren. Er empfindet die Gegenwart Boses und Hutheesings und den Austausch mit ihnen als bereichernd.³¹⁸ Seine letzten Lebensjahre verbringt Auro Bose gemeinsam mit Edith Geheeb an der Ecole d'Humanité in Goldern, wo er 1977 stirbt.³¹⁹

Anath Nath Basu

Anath Nath Basu ist ein weiterer auf Lebensdauer mit den Geheeb's verbundener Gast aus Indien. Der 1900 geborene bengalische Pädagoge macht am 16. September 1931 während

310 Vgl. Korrespondenz I. Badenhausen der Jahre 1928-29; GAG. I. A. Bose korrespondiert auch mit anderen OSO-Angehörigen, u. a. mit Els und Fritz Wölcken, vgl. Korrespondenz A. Bose; GAG I. A.

311 Vgl. A. Bose an P. Geheeb, Brief vom Juni 1930; GAG I. A.

312 Vgl. A. Bose an E. Geheeb, Brief vom 1.8.1929; GAG I. A.

313 Vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 111.

314 Vom Briefwechsel zwischen E. Geheeb und A. Bose lediglich die Schreiben Boses vor.

315 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 22.7.1928; GAG I. A.

316 Es handelt sich dabei um die Abschiedsfeier der Abiturienten am 24.9.1927, vgl. [Redaktion des Waldkauzes], Übersicht über die letzten zwei Jahre, in: Der neue Waldkauz 3, 1929: 15.

317 Bose, [ohne Titel], in: Der neue Waldkauz 2, 1928: 86.

318 Vgl. P. Geheeb an A. Ferrière, Brief vom 25.11.1927; GAG I. A.

319 Vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 275.

einer Reise durch das reformpädagogische Europa Halt in Oberhambach. In Shantiniketan, wo er als Lehrer arbeitet, habe er ein Jahr zuvor Alwine von Keller getroffen. Sie habe von der Odenwaldschule berichtet, die er nun unbedingt sehen wolle, kündigt Basu seinen Besuch an.³²⁰ Über seinen ersten Aufenthalt ist nicht viel bekannt. Brieflich dankt Basu Edith Geheeb einen Monat später für die Gastfreundschaft, die Odenwaldschule sei ihm besonders in Erinnerung geblieben: „If there was one place where my mind found rest and peace, where I could feel a community of spirit, it was in Odenwaldschule.“³²¹ Auch Edith Geheeb hat einen positiven Eindruck von Basu, er sei „ein fein gebildeter, ernster, religiöser Mensch.“³²² Zu Weihnachten schickt Basu eine Karte, Anfang 1932 schreibt Edith Geheeb zurück; sie würde ihn gern wieder sehen und lädt ihn ein.

Basu hatte 1931 bedauert, Paul Geheeb nicht angetroffen zu haben. Er erhofft sich nun eine neue Chance und sagt zu: „You know how eager I am to meet him. I want to see him, talk to him and catch some inspiration, some new light and life from his spirit [...]“³²³ Geheeb eilt offenbar schon ein Ruf voraus. Man trifft sich schließlich während der New Education Fellowship-Konferenz 1932 in Nizza. Basu ist beeindruckt:

What more can I say on this day than that your life has been like a torch upon us and that I pray that it may burn many more years its fire purifying us and its light leading us to our salvation? The torch burns and suffers so that it may take away the suffering of others; by burning it gives light unto others and leads them from darkness into light.³²⁴

Er vergleicht Paul Geheeb mit dem indischen Gott Shiva und hofft, er werde ihn in seinen Meditationen bedenken.³²⁵ Seither beginnen Basus Briefe an Edith Geheeb mit „Dear Ma“. Darin schüttet er ihr oft auch sein Herz aus. Ende August verbringt er mit dem Paar einige Tage in den Schweizer Bergen, bevor sie gemeinsam nach Oberhambach zurückfahren. Basu trägt sich dort am 29. August ein zweites Mal ins Gästebuch der Odenwaldschule ein – er bleibt mehr als zwei Monate. Während dieser Zeit kommen sich Edith Geheeb und er näher. Im Oktober nimmt er an einer gemeinsamen Wanderung mit Paul Geheeb in die Rhön teil, Anfang November reist er nach London ab, von dort schreibt er:

How strange it is that in these few weeks I came to feel myself as belonging to you & the Odenwaldschule, physically, intellectually, spiritually! How does God lead us to owe dear ones and how naturally we find them just as rivers find themselves in the loving heart of the Ocean!³²⁶

Die – ähnlich wie bei Bose – dramatisch und metaphernreich dargelegten Gefühle wirken aus heutiger Sicht sonderbar. Angesichts der umfangreichen Korrespondenz muss Basu tatsächlich sehr von der Schule und ihren Angehörigen beeindruckt sein.³²⁷ Zweifellos ist Edith

320 A. N. Basu an P. Geheeb, Brief vom 14.8.1931; GAG I. A.; auf diesen Brief antwortet F. Wölcken mit Informationen zu Anfahrt und Logistik, vgl. A. N. Basu an OSO, Brief vom 3.9.1931; GAG I. A.

321 A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom 4.10.1931; GAG I. A.; zu diesem Zeitpunkt hat er bereits Schweden und Dänemark bereist.

322 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 18.9.1931; GAG I. A.

323 A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom 10.3.1932; GAG I. A.

324 A. N. Basu an P. Geheeb, Brief vom 10.10.1932; GAG I. A.

325 A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom 15.8.1932; GAG I. A.

326 A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom November 1932; GAG I. A.

327 Bis Juli 1933 schreibt Basu wenigstens einen Brief pro Monat an E. Geheeb, im November 1932 sogar acht Briefe, von denen einer über sieben Tage fortläuft; auch bei dieser Korrespondenz liegen nur die Schreiben Basus vor, die von Geheeb verschickten Briefe fehlen; vgl. Korrespondenz Basu, GAG I. A.

Geheeb für ihn die wichtigste Person dort, niemandem sonst widmet er ähnliche Sehnsuchtsbekundungen.

Im Herbst 1932 bemüht sich Basu um ein Visum für die USA, wo er ebenfalls Schulen der New Education besuchen und in ihnen möglichst arbeiten möchte. Von Ende November 1932 bis Anfang Juli 1933 hält er sich hauptsächlich an der Schule von Carleton Washburn in Winnetka und den New Educationist Schulen in und um Chicago auf, u. a. der Francis-Parker-School. Er arbeitet dort mit, hält Vorträge in der näheren Umgebung und nutzt die Gelegenheit, aktuelle Forschungsergebnisse der Kinderpsychologie u. a. zu studieren. Er besucht Josephine MacLeod in Kingston und trifft eine Vielzahl von Personen, die in der US-amerikanischen New Education sowie in sozialreformerischen Siedlungsprojekten engagiert sind, u. a. Flora J. Cook, Graham Taylor und Angehörige der Hull-House-Settlements. Seine Briefe aus den USA enthalten gelegentlich Ansichten zum zeitaktuellen politischen Geschehen.³²⁸ Meist bleibt es jedoch bei gefühligen Darstellungen seiner Zuneigung zu Edith Geheeb und Schilderungen seiner Sorgen. Über seine pädagogische Tätigkeit schreibt er, wenn überhaupt, am Rande; Meinungen zu den besuchten Schulen äußert er nicht. Nach Ankunft seines Schiffes aus den USA reist Basu sofort an die Odenwaldschule und bleibt einige Wochen, bis er im August 1933 gemeinsam mit Edith Geheeb die Ferien in den Alpen verbringt. Geheeb, besorgt aufgrund der zunehmenden Schwierigkeiten mit den NS-Behörden, freut sich, dass Basu sie begleitet: „Es ist wie eine Hilfe Gottes, dass ich ihn gerade diesen Sommer haben kann [...]“.³²⁹ Der Urlaub schweißt sie noch enger zusammen, der folgende Briefaustausch intensiviert sich.

Auch Paul Geheeb äußert sich positiv über Basu, den er gegenüber Adolphe Ferrière als „feinen Inder“ bezeichnet; sie seien intime Freunde geworden.³³⁰ Angesichts ihrer kargen Korrespondenz überrascht das. Auch andere Darstellungen Geheeb irritieren. Wenn er beispielsweise davon berichtet, Basu sei nach Winnetka „gerufen“ worden, ist das eine die Realität verdrehende Interpretation der Geschehnisse. Basu selbst berichtet in seinen Briefen, wie lange er Washburn darum bitten muss, ihn in Winnetka aufsuchen zu dürfen, und wie kompliziert die Vorbereitungen sind.³³¹ Eine intime Freundschaft ist anhand der vorliegenden Quellen nicht zu belegen. Neben dem Treffen in Nizza und der gemeinsamen Rhön-Wanderung 1932 gibt es wenig dokumentierten Kontakt. Demgegenüber steht Basus Ehrerbietung für Geheeb, die nicht nur in indisierenden bis religiös gefärbten Gleichnissen mündet, sondern auch Distanz schafft. Geheeb's Leben sei zu tief, um es zu verstehen, schreibt Basu, oder: Geheeb erinnere ihn an die alten Patriarchen und mächtigen Seher,

whose life alone gives a clue to their greatness [...] How many of the world's masters wrote volumes – Socrates, Jesus, Buddha, Chaitanya; one reads not from the pages of the books written by them but from the living pages of their books of life.³³²

Im Herbst 1933 arbeitet Basu mehrere Wochen bei den Vereinten Nationen in Genf, bevor er Mitte Oktober Europa verlässt und nach Indien zurückkehrt.³³³ Da er dort zunächst keine

328 Basu ist beispielsweise besorgt über die Nachricht, dass Hitler im Januar 1933 zum Reichskanzler ernannt wird, vgl. A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom 31.1.1933; GAG I. A.

329 E. Geheeb an A. Bose, Brief vom 25.7.1933; GAG I. A.

330 P. Geheeb an A. Ferrière, Brief vom 6.8.1933; GAG I. A.

331 Vgl. die Briefe von A. N. Basu an E. Geheeb im November 1932; GAG I. A. Korrespondenz A. Basu.

332 A. N. Basu an P. Geheeb, Brief vom 20.1.1933; GAG I. A.

333 Brief von A. N. Basu an E. Geheeb vom 13.10.1933; GAG I. A.

Arbeit findet, reist er im Frühjahr 1934 erneut nach Chicago und Winnetka.³³⁴ Nach seiner Rückkehr arbeitet Basu ab September 1934 am Teachers' Training College in Kamachha und schließlich, ein Jahr später, am Teachers' Training Department der Universität im heutigen Kolkata.³³⁵ In dieser Funktion steht er in Kontakt zur New Education Fellowship und ist an der Organisation verschiedener Tagungen beteiligt.³³⁶

Edith Geheeb und Basu bleiben lebenslang in Kontakt. Persönliches dominiert den Austausch. Geheeb schreibt z. B. von ihrer Beschäftigung mit indischen Texten. Zwar freue sich Basu zu lesen, dass sie die „Upanishaden“ lese, doch er glaube, sie habe das nicht nötig:

What you need & you are doing it already, is to live and to realize yourself in living. Many of us read but how few of us live in the real sense of the word. I believe the rshis of old read very little. [...] We can not find peace and harmony in books [...]. "Where is Brahman?" asked Svetakelu of his father, the rshi. And the rshi answered Tatvamasi – thou art that Brahman.³³⁷

In den späten 1930er Jahren ist Basu voller Mitgefühl angesichts der Schwierigkeiten der Geheeb's im Exil und schildert seine eigenen, zunächst ebenfalls komplizierten Lebensumstände. Nach seiner Heirat werden die Ehefrau und ab Mitte der 1940er Jahre auch die Kinder in die Korrespondenz eingebunden. Während seiner Besuche in Europa nach 1945 trifft er häufig Edith Geheeb, 1950 hält er eine Rede an der Ecole d'Humanité. Als mittlerweile angesehener Hochschullehrer, Mitarbeiter der UNESCO und Mitglied verschiedenster Kommissionen reist Basu viel. Nach seinem Tod 1961 bleibt der Kontakt zu seiner Familie solange bestehen, bis auch Edith Geheeb 1981 stirbt.³³⁸

Premchand Lal

Nicht im Gästebuch verzeichnet ist ein Freund von Basu, Premchand Lal, der im September 1932 die Odenwaldschule besucht. Lal, Autor von „Reconstruction and Education in Rural India“ (1932), ist ein führender Mitarbeiter am Institute of Rural Reconstruction in Sriniketan, einem 3 km entfernten Nachbarprojekt von Tagores Shantiniketan. Diese in ihrer pädagogischen Konzeption ebenfalls als reformorientiert einzustufende Einrichtung wird zu Beginn der 1920er Jahre von Tagore explizit für die örtliche Landbevölkerung gegründet; Ziel ist nicht nur die Ausbildung der Kinder der Dorfbewohner, sondern auch die Weiterbildung der ansässigen Bauern in Fragen der Landwirtschaft sowie deren Frauen in der Aufrechterhaltung und dem Ausbau traditioneller Handarbeit wie beispielsweise der Töpferei und ähnlichem.³³⁹

Im Anschluss an den quasi nicht dokumentierten Besuch des damals kränklichen Lals entsteht ein intensiver Briefkontakt zwischen ihm und Edith Geheeb. Bei seiner Ankunft in Oberhambach findet sie, er bedürfe ihrer Fürsorge, und nimmt den empfindsamen jungen

334 Briefe von A. N. Basu an E. Geheeb in den Jahren 1933-1934; GAG I. A.

335 Brief von A. N. Basu an E. Geheeb vom 13.9.1934; GAG I. A.; in Kamachha, einem Stadtteil Vārāṇasī, befindet sich bis heute die Faculty of Education der Banaras Hindu University, deren Gründung auf theosophische Aktivitäten zurückgeht.

336 Brief von A. N. Basu an E. Geheeb vom 28.2.1936; GAG I. A. Korrespondenz A. Basu.

337 A. N. Basu an E. Geheeb, Brief vom 22.1.1933; GAG I. A.

338 Vgl. dazu die Korrespondenz zwischen 1933 und 1981; GAG I. A. Korrespondenz A. Basu.

339 Mehr Informationen zu Sriniketan siehe u. a. Lal, *Reconstruction and Education in Rural India*, London 1932; S. Bandyopadhyaya, *Sriniketan, Rabindranath's Pedagogy in Practice*, Kolkata 2007; A. K. Neogy, *The Twin Dreams of Rabindranath Tagore*, New Delhi 2010.

Mann in Oberhambach auf.³⁴⁰ Lal ist dankbar und schreibt an Geheeb: „Dear Sister, I cannot express my gratitude in words. You have been more than a sister [...].“³⁴¹ Auch er adressiert Geheeb mit einem Verwandtschaftsbegriff, der allerdings weniger aufgeladen ist als „Mutter“ und einer innigen, dabei aber kameradschaftlichen Zuneigung Ausdruck verleiht. Offenbar kann er sich an der Odenwaldschule erholen, später schreibt er, dass er sich nach seinem Aufenthalt dort besser fühlt.³⁴² Im Oktober 1932 kehrt er nach Indien zurück und schreibt regelmäßig. Anfang 1933 beginnt er über seine Tätigkeit in Sriniketan zu berichten. Einerseits verleiht er seiner Freude an der Arbeit mit den Kindern und den Erwachsenen in den Dörfern Ausdruck, andererseits ist er desillusioniert, zum einen von seinen Mitarbeitern, die sich unkooperativ verhielten, zum anderen von der Unzugänglichkeit der Dorfbewohner:

It is, however, extremely difficult to achieve anything and one must have plenty of patience. It is very hard to [bring] the people to do anything for themselves. They are content with their miserable conditions. Poverty and ignorance are the main causes.³⁴³

Die deprimierenden Eindrücke vom dörflichen Indien und den dortigen Schwierigkeiten stehen im Kontrast zu den romantisch-religiös aufgeladenen Indien-Bildern, die Geheeb wohl präsenter sind. Sriniketan sei im Scheitern begriffen, schreibt Lal – ein Projekt Tagores, des von Paul Geheeb verehrten Vorbilds! Dessen Ideale versagten, er könne den Verfall nicht mehr aufhalten:

Here & especially in Shantiniketan, inspite of the great Poet's influence, things are far-far from any of his ideas & ideals. [...] when visitors come and praise our work at Sriniketan – they merely cause [...] jealousy & people go to tell the Poet all sorts of things against us. [...] I have 27 boys in my school. They all come from villages and are extremely poor. They can compete with the more wealthy and much cared for (materially) boys of Shantiniketan in every respect. But silent work is never appreciated.³⁴⁴

Ob und wie Edith Geheeb bezüglich jener Zeilen reagiert, ist nicht bekannt. In jedem Fall entsteht durch Lal eine indirekte Verbindung zu Tagore. Oft erwähnt er ihn, meist sorgenvoll.³⁴⁵ Manchmal schickt er ins Englische übersetzte Predigten von Tagore in seinen Briefen mit, einmal kann er eine Nachricht aus der Odenwaldschule überbringen.³⁴⁶ Nach der Emigration der Geheeb's lädt Lal das Ehepaar mehrfach sehr herzlich ein, eine neue Schule in Indien aufzubauen.³⁴⁷ Ob die Geheeb's diese Angebote ernsthaft in Betracht ziehen, kann nicht festgestellt werden. Im Herbst 1936 gibt Lal seine Arbeit in Sriniketan desillusioniert auf und wird Lehrer an der Christian High School in Farrukhabad, einer Schule mit 430 Schülern. Ab Beginn der 1940er Jahre ist Lal auch in der Lehrerbildung tätig, und zwar am

340 E. Geheeb an S. P. C. Lal, Brief vom 4.1.1962; GAG I. A.; dieser Brief ist der einzige von Edith Geheeb geschriebene in dieser Korrespondenz.

341 P. Lal an E. Geheeb, Notiz vom 5.9.1932; GAG I. A.

342 Vgl. P. Lal an E. Geheeb, Brief vom 7.9.1932; GAG I. A.

343 P. Lal an E. Geheeb, Brief vom 1.2.1933; GAG I. A.

344 P. Lal an E. Geheeb, Brief vom 22.8.1934; GAG I. A.

345 Zum Beispiel im Brief an E. Geheeb vom 12.10.1932; GAG I. A.

346 Brief an E. Geheeb vom 4.10.1933; GAG I. A.

347 Im Brief an E. Geheeb vom 22.8.1934 schreibt Lal beispielsweise: „I really wish you could start a school in India. It would be the greatest privilege for me to work with you. The few days at Odenwaldschule are still fresh in my mind.“; GAG I. A., eine weitere Einladung erfolgt im Brief an E. Geheeb vom 28.2.1934; GAG I. A.

Teachers' Training College in Ajmer, zum Ende der Dekade arbeitet er im Mayo College eben da. Der letzte Brief Lals ist aus dem Jahr 1953, nur wenig später muss Lal verstorben sein.³⁴⁸

Weitere langjährige Vernetzungen von Indern mit Angehörigen der Odenwaldschule

Ellen Teichmüller, Venkatesh Narayan Sharma & die Children's Garden School Madras
Venkatesh Narayan Sharma tritt Ostern 1930 die Stelle eines Englischlehrers an der Odenwaldschule an.³⁴⁹ Nachdem er um 1920 sein Lehrerexamen an der Theosophischen Universität Adyar abgelegt und anschließend in Schulen der Theosophischen Gesellschaft unterrichtet hat, verlässt er 1929 Indien um in den USA seine Studien zu vertiefen.³⁵⁰ Seine Reise endet wegen Geldmangels bereits in London. Durch Kontakte zur New Education Fellowship lernt Sharma Schulen der britischen New Education kennen. Er bleibt acht Monate in England, arbeitet einige Wochen bei Paul Robinson in Frensham Heights. Dieser empfiehlt ihm an die Odenwaldschule zu gehen. Schließlich erhält Sharma eine Einladung von Paul Geheeb: Er soll in Oberhambach Englisch und Sanskrit unterrichten. 1932 heiratet er die Odenwaldschullehrerin Ellen Teichmüller.³⁵¹ Im selben Jahr wird die erste von drei gemeinsamen Töchtern geboren. Zugleich ist Sharma Doktorand an der Universität Heidelberg. Entgegen Geheeb's Verlautbarung unterrichtet Sharma nie einen regulären Sanskrit-Kurs.³⁵² Außer Edith Geheeb, die intensiv mit Sharma studiert, ist niemand bekannt, der die altindische Sprache an der Odenwaldschule lernt. Seine ersten beiden Englisch-Kurse im Mai 1930 werden von bis zu 20 Schülerinnen und Schülern besucht, die folgenden ab Juni sind merklich geringer frequentiert. Ab dem Schuljahr 1930/31 gibt Sharma überwiegend Einzelunterricht in Englisch, in seinen Kursen lernen durchschnittlich etwa fünf Kameraden.³⁵³ Sharmas Tätigkeit wird von einigen Mitarbeitern kritisiert, u. a. von Fritz Wölcken, der seit 1927 Englischlehrer an der Odenwaldschule ist. Er habe, so Ellen Sharma, „immer sehr viel an [Sharmas] Kursen auszusetzen [...]“, vor allem an seiner schwer verständlichen Aussprache, sowohl des Deutschen wie auch des Englischen.³⁵⁴ Zudem mache er Fortschritte, wie Ellen Sharma an Paul Geheeb schreibt, und man müsse berücksichtigen, dass „[i]ndische und deutsche Art zu unterrichten [...] sehr verschieden“ sei.³⁵⁵ Was genau die Verschiedenheit ausmache, erklärt sie nicht. Ihr Eindruck ist, dass ihr Mann seine Arbeit „sehr treu“ verrichte

348 Vgl. die Briefe P. Lals an E. Geheeb von 1936 bis 1953; GAG I. A.

349 V. N. Sharma (1897-1986), Pädagoge, Waise seit 1907, wächst bei Verwandten, orthodoxen Hindus, in Südindien auf.

350 Vgl. V. N. Sharma, Meeting Edith Geheeb 1975; GAG V. F. 4.

351 E. Teichmüller (1898-1978), Tochter von Alwine von Keller, kommt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Bruder 1916 als Schülerin an die Odenwaldschule, wo sie 1919 die Matura ablegt; anschließend beginnt sie ein Lehramtsstudium, welches sie 1922 mit dem Lyzeallehrerinnen-Examen in Berlin abschließt, 1923 kehrt Teichmüller an die Odenwaldschule zurück, um dort die Unterstufe zu unterrichten, vgl. Personenakte Ellen Teichmüller-Sharma; GAG I. A.

352 Vgl. Kurslisten der Jahre 1930 bis 1932; AdO.

353 Zum Vergleich: Der Durchschnitt liegt bei ca. zehn „Kameraden“ pro Kurs, es gibt aber auch sehr große Kurse, wie beispielsweise den Deutschkurs von Meyer und Keller mit 26 „Kameraden“. Vgl. Kurslisten 1931; AdO.

354 E. Sharma an P. Geheeb vom 28.7.1932; GAG I. A.

355 Ebd. Bei der Durchsicht von Sharmas in Englisch verfassten Briefen zeigt sich in der Tat ein ausgeprägtes Indian English, welches im regulären Englischunterricht, in dem die dialektfreie Aussprache des britischen Cockney zentrales Lernziel ist, Komplikationen verursachen kann.

und dabei auch etwas erreiche; ob er als Lehrer für Kurse geeignet sei, könne sie jedoch nicht beurteilen.

Edith Geheeb hingegen profitiert von Sharmas Anwesenheit. Inmitten einer sehr anstrengenden Zeit im Mai 1930, während der Paul Geheeb nicht anwesend ist und ihr die Verantwortung für die Schule obliegt, besucht sie einen Kurs bei Sharma, in dem an „indischen Dingen“ gearbeitet werde.³⁵⁶ Sie sei zwar in großer Hektik, aber der Kurs erfülle sie mit Freude. Mit Sharmas Hilfe liest sie im Winter 1930/31 die „Bhagavad Gītā“, später sogar das „Rāmāyana“ und Teile der „Upanischaden“.³⁵⁷

Das Schönste ist Sharma's Anwesenheit – wir haben heut Morgen gleich 2 Stunden miteinander [Sanskrittexte] gelesen – und wie schön ist die Welt, in die er mich führt. Wenn er mit sanfter Stimme anfängt, Mantras zu chanten – dann ist's, als ob ich eingesponnen würde in seine Welt – die Welt der eigentlichen Realität.³⁵⁸

Sharma macht ihr hinduistische Schriften und die Lehren des Advaita zugänglich, die fortan in Edith Geheeb's Leben eine zentrale Rolle spielen.³⁵⁹ Für Sharma ist sie eine mütterliche Figur: „Right from the moment I met Edith [...] I recognised in her my own Mother [...]“.³⁶⁰ Auch in Briefen spricht er die nur elf Jahre ältere Geheeb mit „liebste Mutter“ an, sich bezeichnet er als ihren Sohn.³⁶¹ In Indien ist es üblich, auch Personen, die nicht zur Familie gehören, mit Verwandtschaftsbegriffen anzureden. Ob der jung verwaiste Sharma in Geheeb einen Mutterersatz sieht oder nur höflich sein will, muss hier offen bleiben.

Paul Geheeb spricht er nie als Vater an. Sharma verleiht seiner Hochachtung, die bisweilen Züge von Verehrung annimmt, Ausdruck, indem er Geheeb wiederholt mit mythologischen Sehern, jenen bereits erwähnten Rishis vergleicht.³⁶² Diese Ehrerbietung schafft zugleich Distanz. Geheeb's Briefen zufolge ist die Beziehung zwischen ihnen primär professionell, ja funktional.³⁶³ Sharma wird beispielsweise hinzugezogen, als es gilt eine möglichst authentische und damit überzeugende Einladung an Tagore zu verfassen.³⁶⁴ Geheeb bindet ihn auch in die Korrespondenz, die fast zu Gandhis Besuch führt, stark ein. Als Sharma in diesem Zusammenhang einmal zögerlich agiert, ist Geheeb sehr erzürnt.³⁶⁵ Nachdem Sharmas Einsatz sich als hilfreich erwiesen hat, bezeichnet er ihn als „Engel“.³⁶⁶

Sharma neigt dazu, Geheeb in übertriebener Weise zu huldigen, er stilisiert ihn u. a. zum Sannyasi³⁶⁷ oder beschreibt die Odenwaldschule als Wallfahrtsort für auserwählte Pilger, als Ausgangsort jener neuartig gebildeten Menschen, die in Zukunft die Welt retten würden:

356 E. Geheeb an P. Geheeb vom 28.5.1930; GAG I. A., dieser Kurs ist in den Kurslisten im AdO nicht verzeichnet.

357 Vgl. E. Geheeb an A. Ferrière, Notiz vom 25.8.1931; GAG I. A. & Sanskrit-Übungshefte von E. Geheeb; GAG VI. C. 6. Dossier Indien.

358 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 29.12.1931; GAG I. A.

359 Advaita Vedānta (sanskrit), „Lehre von der Nicht-Zweiheit“, auf die sich auch Ramakrishna beruft.

360 Sharma, Meeting Edith Geheeb 1975 S. [1], GAG V. F. 4.

361 V. N. Sharma an E. Geheeb vom 18.5.1934; GAG I. A.; im Original: „My dearest Mother“.

362 V. N. Sharma, Paulus Rishi, in: Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule (Hrsg.), Aufsätze aus dem Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule zu ihrem zwanzigjährigen Bestehen, Oberhambach 1930.

363 Damit sind Briefe Paul Geheeb's an seine Frau u. a. gemeint. Aus der Korrespondenz zwischen V. N. Sharma und Paul Geheeb liegen im GAG lediglich die Briefe Sharmas vor.

364 Vgl. P. Geheeb an E. Geheeb vom 26.9.1931; GAG I. A.

365 Vgl. P. Geheeb an E. Geheeb vom 20.9.1931; GAG I. A..

366 P. Geheeb an E. Geheeb vom 26.10.1931; GAG I. A.

367 Sharma schreibt, Geheeb habe den Zustand des Sannyasa erreicht, also jener Lebensphase, die von Weltabkehr bestimmt ist und in der sich der Mensch ausschließlich auf seine Erlösung konzentriert.

You have, what we say, entered into the stage of Sanny[a]sa. Sannyasa is the highest stage we demand from the human soul. The power of the Sannyasi is wonderful. He is everything, all things are before him. [...] International Reconciliation – all peace workers shall come from your place. Your children shall be the torch bearers.³⁶⁸

Geheeb setzt sich für Sharma ein, zum Beispiel als er ihn 1934 mit einem Empfehlungsschreiben zu Peter Petersen nach Jena schickt, also zu einer Zeit, in der er sich selbst, infolge der Machtübernahme der Nazis, in einer höchst komplizierten Situation befindet. Sharma kann im Wintersemester 1935/36 sowie dem folgenden Sommersemester an der Universität in Jena arbeiten und seine Dissertation mit Hilfe Petersens 1936 publizieren.³⁶⁹ Das von Geheeb erstellte Arbeitszeugnis ist voller Lob.

Das Höchste, was indische Religion und Philosophie an Menschlichkeit hervorgebracht, das verwirklichte Dr. Sharma im alltäglichen Leben: mit feinstem Verständnis [...] lebte er unter uns als der gute und schöne indische Mensch, den wir bis dahin nur aus der Dichtung gekannt; ihm ist es zu verdanken, dass die Atmosphäre unserer Schule durch Bestandteile höchster indischer Kultur bereichert wurde. Es braucht kaum hinzugefügt werden, dass Dr. Sharma sich hierbei als hervorragender Erzieher erwies; intuitiv verstand er jede Kinderseele, und kein Kind vermochte sich der Macht dieses gütigen, unermüdlich hilfsbereiten Menschen zu entziehen.³⁷⁰

Es klingt so, als sei es für Geheeb selbstverständlich, dass Inder herausragende erzieherische Begabung besäßen. Als Referenz nennt er die Literatur, wo üblicherweise ein romantisch geprägtes Indienbild dominiert. Die kollegiale Kritik und die sinkenden Teilnehmerzahlen in seinen Kursen stehen Geheeb's Lob entgegen.

1936 entschließen sich Ellen und Venkatesh N. Sharma auszuwandern und siedeln im selben Jahr mit ihren zwei Töchtern nach Indien über, wo sie 1937 in der Nähe des heutigen Chennai die Children's Garden School eröffnen – nach dem Vorbild der Odenwaldschule. Vom Schiff schreibt Sharma an Edith Geheeb:

[...] wie können wir diese Trennung [von Ost und West] aushalten u. dulden? Paulus u. du versuchen mit eurer Hingabe solche Trennungen zu vermeiden – solche Aufgabe ist nicht einfach. Eine himalaya Ruhe [sic] und Geduld muss man entdecken. Ihr habt schon diese entdeckt. Darum ist eure Schule wirklich eine Schule der Menschheit. [...] Ihr seid unsere Vorbilder – ewig u. unsterblich.³⁷¹

Für Venkatesh N. Sharma ist es zunächst schwer, sich in den Gegebenheiten Indiens zurechtzufinden. Auch Ellen Sharma ist irritiert und fragt ihre Mutter, was für Märchen man ihr über Indien erzählt habe.³⁷² Die Nöte ihres Mannes halten jedoch lange an. Während sie rasch Arbeit als Deutschlehrerin findet und so die Familie unterhält, kann er keine Anstellung finden. Mehr noch: „[...] Sharma leidet unbeschreiblich [...]; er hat Heimweh nach dem idealen Deutschland, das ihn so liebevoll aufnahm [...].“³⁷³

Der Kontakt zur Ecole d'Humanité und damit zu den Geheeb's bleibt bestehen. 1938 schreibt Paul Geheeb wehmütig über Sharma: „Da wir uns persönlich sehr nahe stehen, ist mir die

368 V. N. Sharma an P. Geheeb, Brief vom 2.10.1931; GAG I. A.

369 V. N. Sharma, *Indische Erziehung*, Weimar 1936.

370 P. Geheeb, Zeugnis [für V. N. Sharma], 1935, GAG IV. E. 1.

371 V. N. Sharma an E. Geheeb, Brief vom 3.7.1936; GAG I. A.

372 A. v. Keller an E. Geheeb vom 10.11.1937; GAG I. A.

373 E. Sharma an E. Geheeb, undatierte Postkarte 1937; GAG I. A.

Problematik seiner Natur ganz vertraut; Sharma wird es, auf diesem Planeten, nie leicht haben.³⁷⁴ Dass auch für Ellen Sharma Schwierigkeiten aus dieser Situation entstehen, in der sie quasi allein die gesamte Verantwortung für ihren Mann und die mittlerweile drei Kinder übernehmen muss, obendrein als Nichteinheimische, erkennt eine Vertraute von Ellen. Sie stellt fest, dass Sharma zwar ein Philosoph sei, aber der Realität in keiner Weise gewachsen – sie habe „rasendes Mitleid“ mit der Freundin.³⁷⁵ Entgegen der Startschwierigkeiten wird die Schule der Sharmas jedoch ein Erfolg – die Children's Garden School existiert bis heute.

Die Lehre des Vedānta, die Kontakte mit Swamis der Ramakrishna Mission und die sich darum formierenden Verbindungen Edith Geheeb's und Alwine von Kellers

Als Alwine von Keller 1916 gemeinsam mit ihren Kindern an die Odenwaldschule kommt, ist sie nicht nur mit den Lehren Vivekanandas, besonders Rāja-Yoga (1896) vertraut, sondern auch mit Ramakrishnas Lehre vom Advaita. Die Quellen geben wenig Auskunft darüber, was und wieviel davon sie in den Schulalltag einbringt bzw. inwieweit sie mit anderen Angehörigen der Schule darüber spricht. Fest steht jedoch, dass Keller ihr Interesse nicht für sich behält. Einer ihrer Schülerinnen, Emma von Pelet, die als „34jährige geschiedene Frau“ 1926 ihr Abitur an der Odenwaldschule nachholen möchte, gibt sie damals „The Words of Ramakrishna“.³⁷⁶ Pelet ist dermaßen beeindruckt, dass sie „von dem Wunsche beseelt [ist], das, was an Aussprüchen und Erinnerungen von Rama Krishna vorliegt, auch der deutschen Leserwelt zugänglich zu machen“, also den Text ins Deutsche übertragen.³⁷⁷

Während Pelet im Frühsommer 1929 an eben jener Übersetzung³⁷⁸ arbeitet, befindet sich die Amerikanerin Josephine MacLeod, eine Vertraute Vivekanandas und charismatische Anhängerin seiner Lehren, auf Durchreise in Europa. Über Pelets Unterfangen in Kenntnis gesetzt, fährt MacLeod nach Frankfurt a. M., um sich mit ihr treffen.³⁷⁹ Dort erfährt sie, dass Pelet erst durch Alwine von Keller von Ramakrishna erfahren habe, woraufhin ein Treffen aller drei Frauen arrangiert wird. Tantine, wie die aus einer schottischen Familie stammende MacLeod genannt wird, begleitet Keller anschließend an die Odenwaldschule, verbringt dort einige Tage und lädt sie schließlich dazu ein, mit ihr im Herbst des Jahres nach Indien zu fahren.³⁸⁰ Auf dieser Reise entstehen direkte Kontakte mit der Ramakrishna Mission – wahrscheinlich ein Ausgangspunkt für die späteren Kontakte zu den Swamis in Deutschland.

Emma von Pelet gibt später noch andere Werke von Vivekananda heraus, auch nach Kriegsende bleibt sie in diesem Metier und übersetzt u. a. Texte von Mulk Raj Anand oder Jean Herbert.³⁸¹ 1960 schreibt sie anlässlich Paul Geheeb's Geburtstag, dass sie an der Odenwaldschule

374 P. Geheeb an P. Petersen vom 28.6.1938; GAG I. A.

375 S. Eichengrün an E. Geheeb vom 23.9.1936; GAG I. A.

376 E. v. Pelet, Wie ich zum letzten Mal zur Schule ging, in: OSO-Hefte 1960: 39.

377 P. Geheeb an R. Rolland, Brief vom 4.5.1928; GAG I. A.

378 E. v. Pelet (Hrsg. & Übersetzerin), Worte des Ramakrishna, Erlenbach-Zürich, 1930.

379 Vgl. P. Prabbuddhaprana, Tantine, Calcutta 1994: 222ff.

380 Vgl. ebd.

381 Zum Beispiel: Swami Vivekananda, Hinduismus, 1935; ders., Raja-Joga, Stuttgart 1937; ders., Ramakrishna, mein Meister, Zürich, 1943; nach dem Krieg: Mulk Raj Anand / Suzanne Hausmann. Farbige Indien. Zürich, 1958 oder Jean Herbert. Indischer Mythos als geistige Realität. München, 1953.

[...] wirklich unendlich mehr als das Gesuchte [fand]: ein reiches, bewegtes Leben, die geistigen Güter Indiens, die mich später zu meiner Übersetzertätigkeit führten [...]. Das Eigentliche des Gewinns läßt sich aber in Worten nicht ausdrücken.³⁸²

In diesen erweiterten Zirkel der an Ramakrishnas bzw. Vivekanandas Lehren interessierten Personen gehört Margarete Wallmann.³⁸³ Die Künstlerin kennt MacLeod bereits seit den 1920er Jahren. Diese unterstützt Wallmann damals finanziell und ermöglicht es der Künstlerin so, sich spirituellen Fragen zu widmen.³⁸⁴ Von MacLeod wird sie in die Lehren Ramakrishnas sowie in die Ideenwelt der „Upanishaden“, der „Bhagavad Gītā“ und anderer Schriften eingeführt. Prabuddhaprana bezeichnet sie als MacLeods „disciple“.³⁸⁵ Wallmann, die sich um 1930 in einer persönlichen Krise befindet, wird von der energischen MacLeod an die Odenwaldschule vermittelt. Die beiden Frauen reisen zusammen mit Swami Vijayananda, einem Mönch der Ramakrishna Mission, nach Oberhambach. Die nach einem Unfall rekonvaleszente Wallmann erinnert in ihrer Autobiografie an diese Zeit:

Da ich glaubte, das Theater für immer aufgeben zu müssen, erwachte mein Hang zur Askese: ich begann ehrenamtlich Kurse in Tanz und Gymnastik zu geben, nicht nur den Schülern, auch den Bauern der Umgebung. Zu Weihnachten und Ostern wurden sie meine Darsteller für ein von altgermanischen Liturgien inspiriertes Schauspiel. Die Schüler bauten das Bühnenbild mit einem nahezu mystischen Eifer. In diesem friedlichen und klaren Klima, weit weg von der Welt, führte mich Vijayananda in die Lehre des Yoga und die entsprechenden Atemtechniken ein.³⁸⁶

1932 arbeitet Wallmann für mehrere Monate an der Odenwaldschule, wo sie mit Schülerinnen und Schülern „Das Gotteskind“ von Emil Alfred Herrmann als das traditionell jährlich stattfindende Weihnachtsspiel inszeniert.³⁸⁷ Geheeb ist begeistert, sie habe „aus dem Spiel und aus unsern Kindern ganz erstaunlich viel herausgeholt [...]“.³⁸⁸ Mit Alwine von Keller, die sich bereits seit längerem mit indischer Religiosität und Yoga beschäftigt, schließt Wallmann in jener Zeit eine enge Freundschaft.³⁸⁹ Bis wenigstens 1936 korrespondieren die Frauen regelmäßig und treffen sich mehrmals. Auch zu Edith Geheeb entwickelt Wallmann eine tiefe Zuneigung. In späteren, stets sehr freundlichen Briefen zwischen ihnen geht es immer wieder um die Lehren Ramakrishnas. 1936 erinnert sich Wallmann:

382 Pelet, *Wie ich zum letzten Mal zur Schule ging*: 41.

383 M. Wallmann (ca. 1904-1992) studiert bei M. Wigman in Dresden, tanzt seit Mitte der 1920er, u. a. gemeinsam mit G. Palucca, in renommierten Ensembles, unterrichtet in Berlin an der von Wigman etablierten Tanzschule und erlangt ab den 1930er Jahren als Choreografin internationale Bekanntheit, zunächst an der Staatsoper in Wien, später beim Film in Hollywood und an vielen anderen Orten. Wallmann ist jüdischer Herkunft und lebt seit 1938 im Exil. Nachdem sie in Wien aufgrund der von den Nationalsozialisten lancierten Gesetze an der Staatsoper gekündigt wird und die Stadt verlassen muss, lebt und arbeitet sie zunächst in den USA, wo sie u. a. R. Tagore trifft. In der Odenwaldschule, erinnert sich Wallmann, hätte sie schon von ihm gehört, wenngleich etwas vage, vgl. M. Wallmann, *Sous le ciel de l'opéra*, Paris 2004: 181f. Tagore, dem sie auf einer Tanzveranstaltung ihrer Kollegin Ruth St. Denis begegnet und von dem sie zutiefst beeindruckt ist, lädt sie nach Shantiniketan ein um dort Kurse zu geben, Wallmann lehnt jedoch ab, vgl. ebd.

384 Vgl. Wallmann, *Sous le ciel*: 242.

385 Prabuddhaprana: 233.

386 Wallmann, *Sous le ciel*: 248; aus dem Französischen von E. Horn.

387 Von dieser Inszenierung existieren beeindruckende Fotografien im GAG VII. C.

388 P. Geheeb an M. Buber, Brief vom 13.12.1932; GAG I. A.

389 Vgl. Wallmann, *Sous le ciel*: 249f.

Auch mir ist die Zeit an der O[denwaldschule] unvergesslich, und besonders Ihre Liebe und Güte, als ich sie wirklich nötig hatte und mein Leben an einem entscheidenden Wendepunkt anhielt. Eigentlich zehre ich noch heute von der damals genossenen Ruhe und den in Konzentration verbrachten Stunden mit Vijoy.³⁹⁰

Ab 1938 lebt und arbeitet Wallmann im Exil, zunächst in den USA, später in Buenos Aires, wo sie Swami Vijoyananda wiedertrifft. Spirituellen und „indischen Dingen“ kann sie sich aufgrund der vielen Arbeit kaum mehr widmen, schreibt sie resigniert an Geheeb.³⁹¹ Der Briefkontakt bricht bald darauf ab. Die Korrespondenz mit Keller war bereits vorher eingeschlafen.

Als erster Swami kommt der bereits erwähnte Vijoyananda 1932 gemeinsam mit Wallmann an die Odenwaldschule. Mit ihm beginnt die lange Verbindung Edith Geheeb zu den Swamis der Ramakrishna Mission. Vijoyananda hinterlässt auch bei den Kindern Eindruck: Die Schülerin Beate Heins sieht in ihm eine Vaterfigur und widmet ihm ihre kindliche Liebe.³⁹² In seinen Briefen lässt der Swami wiederholt Grüße an sie und andere Kinder ausrichten, zu denen er scheinbar guten Kontakt hat. Der Abdruck eines Textes von Vivekananda im *Neuen Waldkauz* erfolgt vermutlich unter seinem Einfluss.³⁹³ Die Odenwaldschule sei „himmlisch“, er fühlt sich wohl dort.³⁹⁴

1933 nehmen Edith Geheeb und Alwine von Keller Kontakt zu Swami Yatiswarananda auf, der damals in Wiesbaden um den Aufbau eines Ramakrishna-Zentrums bemüht ist. Zusätzlich zu seinen dortigen Vorträgen, die Geheeb und Keller sich einige Male anhören, besucht der Mönch die Odenwaldschule im Winter 1933/34 mehrmals.³⁹⁵ In späteren Briefen erinnert sich Edith Geheeb daran, wie sehr sie von den Gedanken Yatiswaranandas berührt worden sei.³⁹⁶ Als er 1935 die Bemühungen in Wiesbaden angesichts der politischen Entwicklungen aufgibt und seine Aktivitäten in die Schweiz verlegt, beginnt ein Briefwechsel zwischen ihm und Edith Geheeb, der bis etwa 1953 andauert. Meist spricht Yatiswarananda von seinen eigenen Vorhaben und geht nur wenig auf Geheeb ein, die in jener Zeit, bis einschließlich zum Kriegsende 1945, enormen Belastungen ausgesetzt ist. Wenn er sich auf ihre Schwierigkeiten bezieht, so meist auf einer allgemeinen Ebene religiöser Deutungen:

What a training ground life is to us all! We have to pass through this training without caring much for success or failure, prize or blame. Work is not an end in itself. It is a means to further the evolution of the Soul.³⁹⁷

Oft gibt er Geheeb Hinweise, wie ihre spirituelle Praxis aussehen sollte und könnte. Nach der Emigration in die Schweiz ist sie mit enormen Schwierigkeiten konfrontiert, der Neuaufbau der Schule stellt eine große Belastung dar. Ob nun als Reaktion auf jene Sorgen oder aus einem grundsätzlichen Bedürfnis heraus, Geheeb widmet sich um 1935 verstärkt religiösen Praktiken und hegt große Ambitionen, was Yatiswarananda wie folgt kommentiert:

390 M. Wallmann an E. Geheeb, Brief vom 13.11.1935; GAG I. A.; „Vijoy“ meint Swami Vijoyananda.

391 M. Wallmann an E. Geheeb, Brief vom 10.8.1938; GAG I. A.

392 Vgl. Vijoyananda an E. Geheeb, Brief vom 15.5.1935; GAG I. A.

393 Vivekananda, Nachwort.

394 Ebd.

395 Vgl. Korrespondenz zwischen ihm und E. Geheeb, GAG I. A., ein Eintrag im Besuchsbuch der OSO fehlt.

396 Vgl. E. Geheeb an Yatiswarananda, Brief vom 10.3.1966; GAG I. A.

397 Yatiswarananda an E. Geheeb, Brief vom 11.7.1937; GAG I. A.

I felt touched greatly by your love for the cause of Sri Ramakrishna [...] The Lord will give you all that you need in course of time. [...] I do not wish you to have further strain caused by intensive spiritual practice. I know your soul hunger is growing. Through the grace of the Divine it will certainly be appeased. But you shall not proceed too fast. [...] I told you not to be too greedy in spiritual matters. [...] Whatever you do as regards spiritual practice, should be done in a calm and never in a violent way. Let work and worship go hand in hand. And please look upon your work also as a form of worship to the Divine.³⁹⁸

Nichtsdestotrotz, vielleicht auch wegen solcher Ratschläge, ist Geheeb ihm verbunden. Um 1935 besucht sie regelmäßig seine Vorträge und Andachten, wird sogar Mitglied der Gruppe seiner religiösen Schüler.³⁹⁹ Im Sommer 1935 verbringen sie und der Swami mehrere Tage gemeinsam in St. Moritz, wo sie unter anderem religiöse Texte lesen und diskutieren. Geheeb bleibt Yatiswarananda ihr Leben lang verbunden und bekräftigt – auch nach einigen Jahren Funkstille – wie bedeutsam er für ihre innere Entwicklung gewesen sei.⁴⁰⁰ Geheeb äußert sich voller Wertschätzung über den Swami. Sie sei dankbar, ihn gekannt zu haben und „was happy to feel his guidance.“⁴⁰¹

Ein dritter, für die Geheeb's bedeutender Swami namens Nikhilananda beginnt im Sommer 1934 mit Edith Geheeb zu korrespondieren. Im Juli des Jahres verbringen sie einige Tage gemeinsam am Schweizer Institut Monnier. Der intensive und lang andauernde Briefwechsel besteht relativ kontinuierlich bis 1973. Auch ihm berichtet Geheeb von den Sorgen, die – neben allen die Schule betreffenden Fragen – in erster Linie ihr Privatleben anbelangen. Als sie von ihren Eheproblemen erzählt, antwortet der Swami fatalistisch: Keine zwischenmenschliche Beziehung sei zufriedenstellend, sie solle Zuflucht bei Krishna suchen und Gebete würden helfen, sich in das Unabdingbare zu fügen.⁴⁰² Nikhilananda ist der einzige Swami, der nachweislich mit Paul Geheeb einen engeren Kontakt pflegt. Er liest mit ihm in den „Upanischaden“.⁴⁰³ Schließlich ist Yatiswarananda ein regelmäßiger und gern gesehener Gast. Paul Geheeb reist im Mai 1935 sogar einmal mit ihm nach Neuchâtel zu Romain Rolland, wo man zu dritt schöne Stunden verlebt.⁴⁰⁴ Seither gehen Swamis der Ramakrishna Mission bei den Geheeb's ein und aus. Ein Leben ohne sie scheint – wie Näf ganz treffend feststellt – nicht mehr denkbar.⁴⁰⁵

Die Odenwaldschule und Mohandas K. Gandhi – eine verpasste Gelegenheit

Seit 1922 ist Gandhi immer wieder Gesprächsthema an der Odenwaldschule, ganz ähnlich wie im Rest Deutschlands.⁴⁰⁶ Paul Geheeb sympathisiert mit dem indischen Politiker, er sei ihm vertrauter und sympathischer als Tagore, erwähnt er beispielsweise Kerschensteiner gegenüber.⁴⁰⁷ Bereits im Mai 1928 will er Gandhi – gemeinsam mit Rolland und Tagore – nach

398 Yatiswarananda an E. Geheeb, Brief vom 14.7.1935; GAG I. A.

399 E. Geheeb an Vireswarananda, Brief vom 10.3.1966; GAG I. A.

400 Vgl. E. Geheeb an Yatiswarananda, Brief vom 4.5.1953; GAG I. A.

401 E. Geheeb an Vireswarananda, Brief vom 10.3.1966; GAG I. A.

402 Vgl. Nikhilananda an E. Geheeb, Brief vom 25.7.1935; GAG I. A.

403 Nikhilananda an E. Geheeb, Brief vom 20.7.1934; GAG I. A.

404 P. Geheeb an A. Ferrière, Brief vom 1.6.1935; GAG I. A.

405 Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 520.

406 Vgl. Jahn; vgl. außerdem Meyer, Beschäftigung mit Zeitfragen & Leitolf, Gandhi; in der Odenwaldschulbibliothek befinden sich: M. K. Gandhi, An autobiography or the story of my experiments with truth, Ahmedabad, 1927-29; R. Rolland, Mahatma Gandhi, Erlenbach-Zürich 1923.

407 Vgl. P. Geheeb an G. Kerschensteiner, Brief vom 28.7.1930; GAG I. A.

Oberhambach einladen.⁴⁰⁸ Diese Pläne werden jedoch nicht realisiert. Als Gandhi im September 1931 nach London zur zweiten Round Table Conference reist, hofft Geheeb auf eine neue Chance, ihn als Gast an der Odenwaldschule zu haben. Geheeb ist zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz und koordiniert die notwendigen Schritte von dort. Im Zuge der Vorbereitungen, u. a. zur Klärung der Frage, wer wann eine Einladung an Gandhi schreibt, entsteht ein lebhafter Briefwechsel zwischen Edith und Paul Geheeb. Im Folgenden wird diese Korrespondenz, an der ferner Werner Zimmermann beteiligt sein wird, detailliert ausgewertet. Diese Briefe sind eine bemerkenswerte Quelle, da sie die Einleitung von und Absprachen über Einladung und Besuch eines prominenten indischen Gastes minutiös dokumentieren; zugleich sagen sie viel über die Haltung gegenüber populären Indern und deren Funktion als Gäste aus.

Im September 1931 erfährt Geheeb von Adolphe Ferrière, dass sich Gandhi in Europa aufhält. Ferrière ist durch seinen Kontakt zur Familie Rolland über Details dieses Aufenthaltes informiert und weiß, dass Gandhi eventuell ausgewählte Orte und Personen auf dem europäischen Festland besuchen möchte. Fast aus erster Hand hört Geheeb von Gandhis Ankunft in Marseille, in dessen Anschluss die Ehefrau Rollands sowie einige Freunde Ferrières – überwältigt von Gandhis Persönlichkeit – „einen unbeschreiblich schönen Tag mit ihm verlebt“ hätten.⁴⁰⁹ Geheeb erkennt die sich bietende Gelegenheit, Gandhi um einen Besuch an der Odenwaldschule zu bitten und schreibt seiner Frau, die jedoch reserviert reagiert. Daraufhin wird Geheeb unerwartet deutlich:

Ihr müßt sofort schreiben; ich fürchte fast, es ist schon zu spät. Gandhi wird mit Hunderten von Einladungen aus Mitteleuropa bombardiert, so daß er vielleicht schon keine mehr annehmen kann. [...] Gandhi [...] hat geäußert, es könne jeden Tag passieren, daß er seinen Londoner Aufenthalt als zwecklos abbrechen und schleunigst nach Indien zurückkehren [müsse]. Also wenn Ihr Euch nicht beeilt, ist Gandhi plötzlich schon auf der Heimreise, bevor Ihr ihn überhaupt eingeladen habt.⁴¹⁰

Der für Geheeb unüblich energische Tonfall und sein Drängen signalisieren, wie wichtig ihm dieser Besuch ist. Edith Geheeb, vermutlich irritiert von dieser Nachdrücklichkeit, reagiert mit offenem Zweifel und verweigert sich seinem Wunsch. Zum einen sehe sie nicht ein, warum er die Einladung nicht selber verfasse. Zum anderen möchte sie ihn selbst ungern einladen:

[...] ich stehe zu sehr unter dem Eindruck, dass wir es nicht verdienen, diesen einzigen Menschen unter uns zu haben. Warum soll er gerade zu uns fahren? An Natur und freier Kinderatmosphäre wird ihm doch wenig liegen, viel mehr daran, in eine Welt zu kommen, wo der Hauptgedanke ist, ethisch hochstehende Menschen zu erziehen. Dass Dir dieser Gedanke der wichtigste ist, dessen bin ich mir voll bewusst; aber unsere Wirklichkeit ist doch fern von Selbstüberwindung und Opfer.⁴¹¹

Tatsächlich sagt Geheeb bis dato nirgendwo, was Gandhi eigentlich an der Odenwaldschule soll, zu welchem Zweck er seine knappe Zeit gerade dort verbringen soll. In seiner Antwort umgeht er die Frage jedoch diplomatisch: Nachdem Gandhi über „gemeinsame Freunde“ so viel von der Odenwaldschule gehört und die Mitarbeiterin Alwine von Keller so freundlich

408 Vgl. P. Geheeb an R. Rolland, Brief vom 4.5.1928; GAG I. A.

409 P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 20.9.1931; GAG I. A.

410 Ebd.

411 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 24.9.1931; GAG I. A.

bei sich empfangen habe, sei es eine Pflicht ihn einzuladen, „selbst wenn wir überzeugt sind, daß wir seinen Besuch nicht verdienen.“⁴¹²

Worum es Geheeb wirklich geht, kann nicht mit letzter Sicherheit festgestellt werden. Wichtig ist ihm definitiv, Gandhi nicht „[a]ls Sensation für Snobs“ gebrauchen zu wollen.⁴¹³ Als ausgerechnet an seinem Geburtstag ein Schreiben aus London bei Paul Geheeb eintrifft, in dem Gandhi schreibt: „[W]ould love to visit your Ashram“, bittet er seine Frau vorerst um Geheimhaltung.⁴¹⁴ Er befürchtet,

daß sich ein unermessliches Pack fremder Leute zu der betreffenden Zeit bei uns einfindet, um das Wundertier anzuglotzen [...] und uns den – gewiß nur kurzen – Besuch [...] verderben⁴¹⁵

würde. Mit der Hilfe von Edith Geheeb und V. N. Sharma lässt er Gandhi eine detaillierte Reisebeschreibung zukommen, inklusive einer Kartenskizze, gezeichnet von Heinrich Sachs.⁴¹⁶ Langsam schwindet auch Edith Geheeb's Skepsis, sie habe sich über Gandhis Zusage unsagbar gefreut.⁴¹⁷

Als sich Ende Oktober Werner Zimmermann als Koordinator von Gandhis Europareise in die Kommunikation einschaltet, verfliegt Edith Geheeb's Freude wieder.⁴¹⁸ Zimmermann schlägt vor, die Odenwaldschule als Ort zu nutzen, wo Gandhi Freunde treffen und Ansprachen halten könne. Edith Geheeb sieht zwar ein, „dass wir ihn nicht völlig für uns haben können“, aber bei einem solchen Arrangement würden „der Charakter und das Wesen“ der Odenwaldschule zu sehr ins Hintertreffen geraten, weshalb sie Zimmermann's Vorschlag ablehnt.⁴¹⁹ Auch Paul Geheeb reagiert konsterniert auf die Bemühungen des Schweizer Lebensreformers: „Mir ist W. Z.'s Vorschlag ein Greuel; [...]. Beten wir zu Krishna, daß der gute Gandhi nicht zu sehr in die Hände eines solchen Impressario falle!“⁴²⁰ Gandhi solle sich in Oberhambach ausruhen und keine Vorträge halten, so Geheeb weiter, und beides vertrage sich mit einer Vortragsreise schlecht. Die aufgeregte Korrespondenz endet im November 1931, als Geheeb aus der Schweiz zurückkommt, aber die Aufregung ist nicht vorbei. Am 5. des Monats schreibt Gandhi persönlich, er verlasse nun London und sei auf dem Weg.⁴²¹ Ende November jedoch können die Geheeb's ihre Hoffnung auf diesen Besuch begraben. Ferrière schreibt:

Zum Schluss: Gandhi. [...] Leider muss er die Reise über Mitteleuropa bei Seite lassen. [...] Bei R. Rolland bleibt er kürzer als er sonst dachte. [...] Es tut mir so leid, dass er nicht zu Dir kommt. Wir wollen ihn beide nach [sic] Indien besuchen [...].⁴²²

412 P. Geheeb an E. Geheeb, 26.9.1931; GAG I. A.; mit „gemeinsame Freunde“ ist R. Rolland gemeint.

413 P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 20.9.1931; GAG I. A.

414 Vgl. P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 11.10.1931; GAG I. A.; Gandhis Schreiben ist offenbar verschollen.

415 P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 11.10.1931; GAG I. A.

416 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 17.10.1931; GAG I. A.

417 Ebd.

418 Werner Zimmermann (1893-1982), Schweizer Lebensreformer, Pädagoge und Weltenbummler; Herausgeber der Zeitschrift *TAO* (später *TAU*), in der u. a. Texte über Gandhi und asiatische Religionen zu finden sind; sonstige Publikationen Zimmermann's zum Thema sind u. a. *Mahatma Gandhi*, München 1931 oder *Krishnamurti*, Übersetzungen und Bericht von Werner Zimmermann, Lauf 1936; Zimmermann reist 1929-31 durch Asien; Literatur über ihn siehe Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*: 232ff, Baader, *Erziehung als Erlösung*: 231ff, Ito, *Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik*.

419 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 25.10. 1931; GAG I. A.

420 P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 26.10.1931; GAG I. A.

421 Vgl. P. Geheeb an A. Ferrière, Brief vom 5.11.1931; GAG I. A.

422 A. Ferrière an P. Geheeb, Brief vom 27.11.1931; GAG I. A.

In Oberhambach reagiert man darauf sicher mit Enttäuschung – in Anbetracht der bisweilen fieberhaften Kommunikation, die sich über mehrere Wochen hinzieht, in denen die Stimmung der Geheeb's zwischen Zuversicht, Vorfreude und Ernüchterung oszilliert. Bis heute wird der Odenwaldschule eine enge Verbundenheit mit Indien nachgesagt, und Paul Geheeb steht im Ruf, eine besondere Neigung zur indischen Philosophie und Religion zu haben. Beides resultiert nicht nur aus den vielen Besuchen aus Indien, sondern auch der mehr oder weniger bewusst betriebenen Profilierung der Schule. Zweifellos ist das Indieninteresse an der Odenwaldschule auch Ausdruck eines zur Indophilie neigenden Zeitgeistes, insbesondere in lebensreformerischen Zusammenhängen, in die sich die Schule bewusst stellt. Nichtsdestotrotz erscheint das jeweils individuelle Interesse an Tagore, Gandhi, Vivekananda und den Swamis oft unmittelbar und aufrichtig. Die zeitgenössischen Orient- und Indien Diskurse sind jedoch auch hier wirksam. Wie die Analysen in Kapitel V noch ausführlicher zeigen, steht Indien für Angehörige der Odenwaldschule symptomatisch für das orientalistische Sehnsuchtsland: paradiesisch, exotisch, zutiefst religiös. Indische Gäste reproduzieren diese Vorstellungen oft genug, womit den Bildern Authentizität verliehen wird. Gerade bei Edith Geheeb zeigt sich der Wunsch, sich mithilfe indischer Religiosität persönlich weiter zu entwickeln; sie beginnt dafür sogar Sanskrit zu lernen. Alwine von Keller initiiert einiges von diesem Indieninteresse. Sie und Ingeborg Badenhausen halten sich sogar längere Zeit auf dem Subkontinent auf. Nichtsdestotrotz gilt Paul Geheeb meist die größte Aufmerksamkeit. Er steht – auch in seiner Indophilie – stellvertretend für die gesamte Odenwaldschule. Die Verbundenheit mit Inderinnen und Indern bleibt über die Odenwaldschul-Zeit hinaus bestehen, nach 1934 intensivieren sich die Kontakte nach Indien teilweise. Ein dezidiert pädagogischer Austausch kann dabei nicht nachgewiesen werden; anhand der vorliegenden Quellen erscheint er sogar unwahrscheinlich.⁴²³ Gerade in den langjährigen Kontakten stehen der freundschaftliche Austausch und gegenseitige Unterstützung im Vordergrund.

4.4 Akademisch-orientalistische Netzwerke und Wissensbestände in Reformpädagogik und Jugendbewegung

Die Wahrnehmung Indiens ist in den Jahren der Weimarer Republik – zusätzlich zu jener durch neureligiöse bis esoterische Gruppierungen – wesentlich durch die Orientwissenschaften geprägt, vor allem die Indologie. Hier werden die Wissensbestände über Indien produziert, verwaltet und von entsprechenden Fachleuten publiziert, also elementare Bestandteile des orientalistischen Diskurses hervorgebracht. Akteure aus Jugendbewegung und Reformpädagogik greifen in jenen Jahren nicht nur auf die Wissensbestände der akademischen Orientalistik zu – unter ihnen sind selbst einige Orientalisten. Art und Weise sowie Inhalt der Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung werden davon entscheidend beeinflusst. Im Folgenden wird zunächst skizziert, welche Bedeutung der Orientalistik hinsichtlich orientalistischer Denkweisen in Deutschland beizumessen ist. Daran anschließend werden Verbindungen zwischen Orientalisten und Angehörigen aus Reformpädagogik und Jugendbewegung rekonstruiert, um schließlich mehrere Orientalisten im Zusammenhang

423 Näf merkt an, dass sich P. Geheeb für andere (Reform-) Pädagoginnen und Pädagogen, wie beispielsweise für E. Key, M. Buber oder E. Spranger, in erster Linie als Menschen interessiert: „[...] inhaltliche Diskussionen über didaktische oder entwicklungspsychologische, bildungspolitische oder pädagogische Fragen führt er mit ihnen nie!“, Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 144.

ihres Wirkens und ihrer Sendung in Jugendbewegung und Reformpädagogik detaillierter vorzustellen. Es wird deutlich, dass die deutschsprachige Orientalistik auch über den akademischen Bereich hinaus an der Wissensproduktion über den Orient und damit dessen Herstellung beteiligt ist.

Gegenstand der Orientalistik sind die sogenannten Kulturvölker Asiens und Nordafrikas jenseits der klassischen Welt. Ausgangspunkt der orientalistischen Forschung sind einerseits christlich motivierte und andererseits anthropologische Fragestellungen.⁴²⁴ Mithilfe von Methoden der klassischen Philologie bemüht sich die Orientalistik um Beantwortung solcher Fragen, wobei auf historische, überwiegend antike und religiöse Textdokumente fokussiert wird. Für die Orientrezeption spielt die Institutionalisierung der Orientalwissenschaften im deutschsprachigen Raum im 19. Jahrhundert und die damit einhergehende Verwissenschaftlichung des Orients eine zentrale Rolle.⁴²⁵ Said erkennt daher in der Orientalistik einen zentralen Bestandteil von Orientalismus.⁴²⁶ Wenngleich unmittelbare koloniale Bestrebungen für den deutschen Kontext weitgehend entfallen, so ist doch nachgewiesen, dass auch Narrative der akademischen Orientalistik für die imperiale Politik des Deutschen Reiches nutzbar gemacht werden.⁴²⁷ Die deutsche Orientalistik gilt weltweit als Avantgarde ihres Faches.⁴²⁸ Etliche Orientalisten aus Frankreich oder Großbritannien studieren an deutschen Universitäten und dienen mit ihrem so erworbenen Fachwissen den Kolonialmächten. Darüber hinaus wird die Indologie wiederholt in Zusammenhang mit Rassismus und Antisemitismus gebracht, beispielsweise von Pascale Rabault-Ferhahn oder Ekkehard Ellinger.⁴²⁹ So spricht beispielsweise die Theosophin Helena Blavatsky unter Berufung auf indologische Erkenntnisse von der „teutonischen“ als einer „Subrasse“ der „Arier“.⁴³⁰ Dem Sprechen von einer „arischen Rasse“ im Zusammenhang mit Indien begegnet man in den 1920er Jahren denn auch in jugendbewegten Zeitschriften.

Die Wirkmacht der deutschen Orientalistik in Bezug auf das Wissen über den Orient in der deutschen Bevölkerung ist erheblich. Dabei besteht eine enorme Spannweite zwischen einem allgemeinen öffentlichen Interesse am Orient, das von der Orientalistik erst befeuert worden ist, und der Tatsache, dass das orientalistische Expertenwissen zugleich in den akademischen Sphären bleibt. Die Historikerin Suzanne Marchand berichtet beispielsweise von Leopold

424 Vgl. Marchand: XXIV; Marchand zufolge sind das beispielsweise Fragen nach der Authentizität des Alten Testaments oder Fragen zur Entwicklung der Menschheit oder der menschlichen Natur, vgl. ebd.

425 Orientalwissenschaft sind jene Disziplinen, die sich mit der Kultur und den Sprachen eines eng bis weit gefassten Orients beschäftigen, z. B. Orientalistische Archäologie, Arabistik und Islamwissenschaften, Semitistik, Indologie, Sinologie usw. Es existieren enorme zeitliche Unterschiede hinsichtlich der Institutionalisierung jener Fächer: Während der erste indologische Lehrstuhl bereits 1818 in Bonn eingerichtet wird, avanciert die Sinologie erst 1912 durch die Einrichtung eines Lehrstuhls in Berlin zum akademischen Fach. Wesentliche Fachbeiträge kommen allerdings auch von Akademikern, die sich nicht als Orientalisten, sondern als Theologen oder Sprachwissenschaftler definieren, vgl. Marchand: XXIV.

426 Said: 2f.

427 Vgl. z. B. Myers oder Wiedemann: 14; Ausnahme sind (quasi) koloniale Bestrebungen Deutschlands beispielsweise in China um 1900 oder die machtpolitischen Verbindungen des Orientalisten und späteren preußischen Kulturministers Carl Heinrich Becker während des Ersten Weltkrieges.

428 Vgl. Wiedemann: 11.

429 Vgl. E. Ellinger, *Deutsche Orientalistik zur Zeit des Nationalsozialismus*, Edingen-Neckarhausen 2006, P. Rabault-Ferhahn, *L'archive des origines*, Paris 2008; die Debatte um die Verwicklung der Indologie in antisemitische Diskurse vor und während des Nationalsozialismus wird teils sehr kontrovers geführt. Aus dem Fach selbst kommen wiederholt Arbeiten, die sich gegen den Vorwurf der antisemitischen Verstrickung wehren. Siehe dazu u. a. R. Grünendahl, *Archives des artifices*, Halle 2012.

430 Vgl. Tzoref-Ashkenazi, *Der romantische Mythos*: 228f.

von Schroeder, einem Wiener Indologen, der 1899 von vielen Zeitungen und Vereinen gebeten wird, dort über Buddha zu sprechen.⁴³¹ Demgegenüber steht eine ebenfalls von Marchand kolportierte Anekdote über den Sinologen Richard Wilhelm:

Wilhelm explained to a friend the hardships involved in trying to interest Weimar Germans in Chinese cultural history. In the past couple of years, Wilhelm wrote, he had been living "the life of a vagabond," dragging slides and lectures everywhere, attending many *gemütlich* get-togethers "in which one always has to inform people that the Chinese do not eat earthworms and rotten eggs and only rarely kill their little girls..."⁴³²

In jugendbewegten und reformpädagogischen Kreisen werden die Arbeiten einiger Orientalisten interessiert zur Kenntnis genommen – wie auch unter Orientalisten ein gewisses Interesse an den Reformbewegungen und deren Erziehungsvorstellungen vorhanden ist. In *Das Werdende Zeitalter* finden sich Rezensionen von indologischen Werken. Die über Helmuth von Glasenapps Grundlagenwerk „Der Hinduismus“ (1922) und den von Hermann Oldenberg übersetzten „Reden des Buddha“ (1922) stammen von Karl Wilker und sind voll des Lobes.⁴³³ In Glasenapps Darstellungen erkennt Wilker die „bunte Vielfalt“ indischen Glaubens und darin „das mannigfaltige Leben selbst.“ Angesichts dessen werde spürbar, wie viel vom „Wesende[n] in allem Schöpferischen“ man im Westen durch falsche Erziehung eingebüßt habe.⁴³⁴ Oldenberg sei es gelungen, einen authentischen Eindruck Indiens zu vermitteln, nämlich „den Erdgeruch jener alten indischen Wälder und Klostergärten“ in der Übersetzung zu bewahren. Das so von dem Göttinger Indologen vermittelte „lebensvolle[...] Bild“ eigne sich auch für den Unterricht – man müsse in den Schulen mehr von Buddha sprechen, das Buch sei dafür geeignet.⁴³⁵ Der Prager Indologe Moritz Winternitz, der 1922/23 in Shantiniketan Sanskrit unterrichtet, hält während der New Education Fellowship-Tagung 1927 einen Vortrag über Tagores Schule. Eine gekürzte Version seiner Präsentation erscheint 1928 in *Das Werdende Zeitalter*.⁴³⁶ Im *Neuen Waldkauz*, der Odenwaldschulzeitung, ist eine Mitschrift dieses Vortrags veröffentlicht, die deutlich schwärmerischer, dafür weniger bündig ausfällt.⁴³⁷ Winternitz, der 1926 als Gastgeber eines Treffens von Tagore und Buber⁴³⁸ fungiert, ist nicht der einzige Sanskritist, den die Geheebes kennen lernen. Berichtet wird vom Besuch

431 Marchand: 275, dort zitiert nach: L. Schroeder, Indiens geistige Bedeutung für Europa, in: Ders. Reden und Aufsätze, 1899: 181; L. v. Schroeder (1851-1920) wird für seine Übersetzung der „Bhagavad Gītā“ geschätzt.

432 Ebd.: Xxxii; Richard Wilhelm (1873-1930) ab 1900 Missionar in China, Honorarprofessor für Chinesische Geschichte und Philosophie in Frankfurt ab 1924; steht in freundschaftlichem Kontakt u. a. mit H. Hesse, M. Buber, R. Tagore. Viele seiner Arbeiten über China und chinesische Traditionen wurden von Diederichs verlegt, darunter auch Wilhelms Übersetzung des I Ging.

433 Vgl. K. Wilker, Wir und der Osten, in: *Das Werdende Zeitalter* 2, 1923; Glasenapp (1891-1963) promoviert in Bonn bei Hermann Jacobi, arbeitet während des Ersten Weltkriegs für das Auswärtige Amt in der Nachrichtenstelle für den Orient, ab 1928 Indologieprofessor in Königsberg, ab 1946 in Tübingen. Seit 1927 bereist Glasenapp Indien mehrfach; sein Spezialgebiet sind indische Religionen. Oldenberg (1854-1920) ist seit 1908 Professor an der Göttinger Universität, kurz vor dem Weltkrieg bereist er studienhalber den indischen Subkontinent; er ist spezialisiert auf frühe buddhistische Schriften und die Veden.

434 Ebd.: 117f.

435 Ebd.: 115.

436 Vgl. Winternitz, Die Schule Rabindranath Tagores in Santiniketan, in: *Das Werdende Zeitalter* 7, 1928; in französ. Übersetzung in *Pour l'Ère Nouvelle*. Winternitz, L'École de Rabindranath Tagore à Santiniketan 1928: 99-100.

437 Vgl. Winternitz, Die Tagoreschule, in: *Der Neue Waldkauz*, 1927; von wem die Mitschrift stammt, ist unklar.

438 M. Buber beschäftigt sich schon vor 1914 mit chinesischen Texten und daoistischer Philosophie; er arbeitet dabei mit Sinologen zusammen, u. a. mit R. Wilhelm; auch gibt Buber mehrere deutsche und hebräische Über-

des Heidelberger Indologieprofessors Heinrich Zimmer an der Odenwaldschule, der dort 1932 einen Lichtbildvortrag über indische Kunst hält.⁴³⁹ Zimmer beschäftigt sich primär mit indischer Mythologie und religiöser Philosophie, insbesondere mit Yoga. Zudem unterhält er zahlreiche Kontakte zu zeitgenössischen Intellektuellen und Kulturschaffenden wie beispielsweise Hermann Hesse, Thomas Mann oder Carl Gustav Jung. Er engagiert sich bei der Eranos-Gesellschaft, einer Vereinigung, die sich den Verbindungen westlicher und östlicher Geistigkeit widmet und deren 1933er, unter dem Motto „Yoga und Meditation im Osten und im Westen“ stehenden Tagung er in Ascona mit dem Vortrag „Zur Bedeutung des indischen Tantra Yoga“ eröffnet. Zimmer wird als ein Wissenschaftler beschrieben, der Vorurteile über Indien beseitigen würde.⁴⁴⁰ Aber auch er schreibt typische Indiidiskurse fort und berichtet von indischen Heiligengeschichten, die typischerweise „kindliche[r] Art“ seien, betont die besondere Innerlichkeit indischer Religiosität und „zeitlose[...] Weisheit“ der südasiatischen Kultur, wie er überhaupt religiöse und mythische Aspekte hervorhebt.⁴⁴¹ Interessanterweise kombiniert er seine Überlegungen mit Fragen des Lernens, wobei die Denkfigur, der Westen könne von Indien lernen, wiederholt auftritt.⁴⁴² Den religiösen Lernprozess in Indien beschreibt er wie folgt:

Die Einstellung, die den Lehrer und den zu seinen Füßen sitzenden Schüler verbindet, wird durch die Forderungen dieser höchsten Wandlungsaufgabe bestimmt. Ihr Problem besteht darin, eine alchimistische Umformung der Seele zu bewirken. Nicht durch rein intellektuelles Verstehen, sondern durch die Wandlung des Herzens – eine Umwandlung, die den Kern des Wesens berührt – soll der Schüler aus der Gebundenheit heraustreten, die Grenzen menschlicher Unzulänglichkeit und Unwissenheit hinter sich lassen und sich über die irdische Seinsebene emporheben.⁴⁴³

Die Ähnlichkeiten zu manchen Zielformulierungen der Reformpädagogik sind offenkundig: Lernen und Bildung werden als geistig-seelische Prozesse beschrieben, die zur inneren Wandlung des Schülers und somit zur Hervorbringung eines „übermenschlichen“ Menschen führe. C. G. Jungs Entdeckung der Parallelen zwischen indischem Denken und Psychoanalyse gehen auf den Einfluss Zimmers zurück.⁴⁴⁴ Die Jung'sche Psychoanalyse wiederum wird in der New Education Fellowship rezipiert, womit sich der Kreis zur Reformpädagogik schließt.⁴⁴⁵ Nach seinem Vortrag an der Odenwaldschule verbringt Zimmer einige Tage dort, zum Teil

setzungen chinesischer Schriften heraus; vgl. Buber/Mendes-Flohr/Witte, Werkausgabe 2.3, Gütersloh 2013. 1916 dankt P. Geheeb Buber für die Schenkung von Büchern mit chinesischen Geister- und Liebesgeschichten für die Schulbibliothek; vgl. Brief P. Geheeb an M. Buber vom 16.11.1916, GAG I. A. Bei dem Treffen Bubers mit Tagore wird nicht über Pädagogik oder Erziehung gesprochen, sondern über die Entwicklung des jüdischen Volkes, über die sich Tagore besorgt gezeigt habe, vgl. Buber, Nachlese, Gerlingen 1993: 184ff. Ebd. findet sich auch Bubers 1928 in Frankfurt a. M. gehalten Rede „China und wir“: 187ff.

439 Vgl. Redaktion des Waldkauzes, Chronik, in: Der Neue Waldkauz 7, 1933: 8; H. Zimmer (1890-1943), 1926 bis 1938 Professor in Heidelberg, verheiratet mit C. von Hofmannsthal. Posthum gibt C. G. Jung Zimmers Arbeit über Ramana Maharshi heraus, einen zeitgenössischen indischen Heiligen, der schweigend auf Sinnfragen von spirituell Suchenden antwortet; A. v. Keller berichtet begeistert davon, das Buch 1944 gelesen zu haben und schreibt E. Geheeb darüber in einem Brief vom 7.6. des Jahres, GAG, I. A.

440 Autoreninformation in H. Zimmer, Philosophie und Religion Indiens, [Frankfurt a. M.] 1973, Umschlagseite.

441 Ebd.: 20 und 22f.

442 Vgl. ebd., u. a.: 27.

443 Ebd.: 20.

444 Vgl. Choné: 62f.

445 Vgl. u. a. Brehony, A New Education for a New Era: 733.

gemeinsam mit Sharma.⁴⁴⁶ Die Verbindung zu Zimmer bleibt lose bestehen.⁴⁴⁷ Wichtiges Bindeglied sind dabei vermutlich die Eranos-Tagungen: Edith Geheeb und Alwine von Keller verfolgen die Aktivitäten von Eranos seit der Gründung 1933 mit Interesse, sind teils in deren Aktivitäten involviert.⁴⁴⁸

Edith Geheeb setzt nach der Emigration in die Schweiz zeitweise ihre Sanskritstudien an der Universität in Genf fort, wo sie zunächst bei A. Kamensky und ab 1936 bei Prof. C. Bally Kurse besucht. In der Bibliothek der Odenwaldschule befinden sich einige von akademischen Orientalisten veröffentlichte Titel.⁴⁴⁹ Noch mehr, etwa 100 indologische Bücher sind im Privatbesitz von Edith Geheeb, darunter nicht wenige Sanskrittexte.⁴⁵⁰

Ein studierter Orientalist ist auch Carl Heinrich Becker, der seit 1931 als Vorsitzender der deutschen Sektion der New Education Fellowship fungiert. Als preußischer Politiker pflegt er viele internationale Kontakte, darunter auch zu Indern.⁴⁵¹ 1907 wird er mit seinem auf dem Orientalistenkongress in Straßburg gehaltenen Vortrag über „Christentum und Islam“ in der Fachwelt international bekannt und gilt seitdem als renommierter Orientalist. Neu ist, dass Becker die Entwicklungslinien beider Religionen vergleichend gegenüberstellt. Mit der Idee, dass nicht nur der Islam christliche Wurzeln, sondern auch das christliche Mittelalter viele Gedanken des Orients übernommen habe, greift er in das europäische Geschichtsverständnis ein.⁴⁵² Ab 1916 ist Becker in der Politik tätig, zunächst als Referent im Kultusministerium, später, von 1925 bis 1930, als Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Er fühlt sich der Jugendbewegung und Reformpädagogik verbunden, teilt deren „Hunger nach Ganzheit“.⁴⁵³ Deutlich wird das in seinen Gedanken zur Hochschulreform, wo er „Spezialistentum[...] und [...] Mangel an Synthese“ kritisiert.⁴⁵⁴ Seit den 1920er Jahren steht er in Kontakt mit der Hindustan Association, welche sich um die Belange von Indern in Zentral-

446 Vgl. Redaktion des Waldkauzes, Chronik, in: Der Neue Waldkauz 7, 1933: 8.

447 Später ist Zimmers Enkel eine Zeitlang Schüler an der Ecole d'Humanité, mit seiner Tochter steht man 1960-80 in brieflichem Kontakt.

448 Vgl. H. T. Hakl, Der verborgene Geist von Eranos, Bretten 2001; E. v. Pelet, die über A. v. Keller die Lehren Ramakrishnas kennenlernt, kauft der Eranos-Gründerin O. Fröbe Mitte der 1930er Jahre die sogenannte „Casa Shanti“ ab, Keller und sie ziehen gemeinsam in das Haus; Rudolf Ritsema, der als langjähriger Direktor von Eranos ebenfalls eine tragende Rolle in der Gesellschaft spielt, kommt elfjährig als Schüler an die Odenwaldschule und emigriert 1934 mit den Geheeb in die Schweiz; Keller führt in späteren Jahren, nach ihrer Ausbildung bei C. G. Jung, nicht nur mit E. Geheeb eine Psychoanalyse durch, sondern auch mit Fröbe und Ritsema. Gemeinsam befragen sie gelegentlich das I Ging, vgl. ebd.

449 Das sind: Indische Sagen, Neuausgabe von M. Winternitz, Jena 1921; Buddhas Wandel, übertragen von C. Capeller, Jena 1922; Aus Brahmanas und Upanishaden, übertragen von A. Hillebrand, Jena 1923; Dhamma-Worte, verdeutscht von R. O. Franke, Jena 1923; O. Strauß, Indische Philosophie, 1925; diese Bücher nehmen die Geheeb 1934 mit in die Schweiz, sie stehen zur Zeit meiner Recherchen im GAG, Bücherschrank von Paul Geheeb.

450 Um nur einige zu nennen, die vor 1934 in Geheeb's Besitz sind: P. Deussen, Vier philosophische Texte des Mahabharata, Leipzig 1922; Vivekachudamani of Sri Sankaracharya, Almora 1926; S. Radhakrishnan, The Philosophy of the Upanishads, London & New York 1924 oder Thirty Minor Upanishads, transl. by K. N. Aiyar, Madras 1914; die frühesten ex libris-Einträge datieren auf 1928; auch sie befinden sich im GAG.

451 In Beckers Nachlass im Geheimen Preußischen Staatsarchiv tauchen mehrere indische Namen in den Korrespondenzen auf, darunter Benoy Kumar Sarkar (1887-1949), Sozialwissenschaftler aus Calcutta oder Asutosh Chaudhuri, Richter am High Court, als Mitbegründer des National Council of Education für Bildungsreformen engagiert und Freund Rabindranath Tagores.

452 Vgl. Essner/Winkelhane, Carl Heinrich Becker, in: Die Welt des Islams 28, 1988: 165.

453 Ebd.: 161.

454 C. H. Becker, Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919: 2.

europa kümmert und von Virendranath Chattopadhyaya geleitet wird. Während des 1926er Besuchs Tagores in Deutschland trifft Becker den Dichter im Kreis dieser Vereinigung.⁴⁵⁵ 1932 reist Becker im Auftrag einer internationalen Kommission nach China um das örtliche Bildungssystem zu begutachten. Auf der Rückreise verbringt er einige Tage in Indien. Die Historikerin Susanne Kuss stellt Beckers Reisebriefe im Zusammenhang mit seiner politischen und akademischen Tätigkeit, seinem Engagement für Reformpädagogik sowie seinem Fachwissen als Orientalist dar.⁴⁵⁶ Sie sieht in Becker einen Wissenden, der sich in Briefen jedoch als Lernenden präsentiert.⁴⁵⁷ Obwohl Becker in China als Bildungsexperte unterwegs ist, kann er in seiner Rolle des Orientalisten, die er zu jener Zeit hauptamtlich an der Universität Berlin am Institut für Semitistik und Islamstudien ausfüllt, als Fachmann und Autorität über das Gesehene und Erlebte sprechen, u. a. im Nachgang in dem eigens zur Auswertung der Reise eingerichteten Kolleg „Die Auseinandersetzung Asiens mit der Zivilisation der Gegenwart“ oder etwas mittelbarer in seiner Rede „Der soziale Wandel und die Erziehung auf dem Hintergrunde der Verschiedenheit der Völker“ auf dem Kongress der New Education Fellowship 1932.⁴⁵⁸ Die von Becker wiederholt aufgerufene, jedoch nicht gründlich explizierte „Völkerpsychologie“ dient seiner Argumentation gegen die Gleichheit der Völker und für das Bewahren der jeweiligen Unterschiede.⁴⁵⁹ Beckers Volks-Begriff ist nicht weit vom zeitgenössischen Rasse-Denken entfernt; trotz prinzipieller Sympathien für den Orient betont er die europäische Überlegenheit über östliche Kulturen.⁴⁶⁰ Entsprechend fallen von Becker verfasste Teile im Ergebnisbericht der Kommission tendenziös aus und er muss sich später für einige Passagen entschuldigen.⁴⁶¹

Orientalisten gibt es auch in der Jugendbewegung. Der Bekannteste unter ihnen dürfte Jakob Wilhelm Hauer sein, der ebenso wie Zimmer, bei Eranos aktiv ist und dort unter anderem in Kontakt mit C. G. Jung steht.⁴⁶² Hauer ist maßgeblich an der Gründung des jugendbewegten Bundes der Kögenger 1920 beteiligt, der aus Bibelkreis-Gruppen hervorgeht; 1926 schließen sich die Kögenger unter Hauers Leitung der Deutschen Freischar an.⁴⁶³ Mit ihm als Bundesführer vollzieht sich der Wandel der Kögenger vom evangelisch geprägten zum völkisch ausgerichteten Bund. In der von Hauer 1933 gegründeten Deutschen Glaubensbewegung gehen Teile dieses Jugendbundes auf. Ziel dieser Bewegung ist die Vereinigung aller völkischen Bünde und die Institutionalisierung einer genuin deutschen Religiosität.⁴⁶⁴ Wesentlicher Bestandteil dieser neuereigenen Glaubensgemeinschaft ist die Berufung auf eine indogermanische Glaubenswelt.⁴⁶⁵ Zu (reform-) pädagogischen Kreisen pflegt Hauer offenbare Verbindungen. Olga Fröbe, die Gründerin der Eranos-Gesellschaft stellt den Kontakt zu Hauer, der 1934 auf deren Jahrestagung spricht, über Ludwig Pallat am Zentralinstitut für

455 Vgl. Panesar, *Der Hunger nach dem Heiland*: 61f.

456 Kuss, *Carl Heinrich Becker in China*, Münster 2004.

457 Vgl. ebd.: 53.

458 Vgl. ebd.: 15.

459 C. H. Becker, *Der soziale Wandel und die Erziehung auf dem Internationalen Pädagogen-Kongress in Nizza 1932*, in: *Pädagogisches Zentralblatt* 12, 1932: 483; die gesamte Rede befindet sich im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin unter HA VI, NL CHB 8111; siehe auch Kuss: 305-318.

460 Vgl. ebd.

461 Vgl. Kuss: 48.

462 J. W. Hauer (1881-1962), seit 1927 Professor für Indologie an der Universität in Tübingen, Vertreter des Neuhidentums.

463 Mehr zum Bund der Kögenger, siehe Kindt, *Die deutsche Jugendbewegung*: 180ff.

464 S. Baumann, *Die Deutsche Glaubensbewegung und ihr Gründer Jakob Wilhelm Hauer*, Marburg 2005: 13.

465 Vgl. H. Junginger, *Von der philologischen zur völkischen Religionswissenschaft*, Stuttgart 1999: 168.

Erziehung und Unterricht in Berlin her.⁴⁶⁶ Möglicherweise spielt C. H. Becker, mit Pallat über ministeriale Tätigkeiten bekannt, dabei eine Rolle. Während der NS-Zeit ist Hauer SS-Hauptsturmführer, arbeitet für den Sicherheitsdienst des Reichsführers und gilt als der schlimmste Nazi-Kollaborateur unter den Indologen.⁴⁶⁷

Zur Indologie kommt der aus einem pietistischen Elternhaus stammende Hauer, nachdem er sich während seines Aufenthalts als Missionar in Indien 1907–11 intensiv mit südasiatischen Religionen auseinandersetzt.⁴⁶⁸ Das zunächst „rein apologetisch missionarische Interesse“ an Indien schlägt später in Faszination und letztlich Identifikation um.⁴⁶⁹ Er studiert nach seiner Rückkehr in Tübingen und Oxford Sanskrit und Religionsgeschichte und promoviert 1918 in Tübingen über „Die Anfänge der Yogapraxis im alten Indien“. Hauers jugendbewegter Habitus – im Privatleben trägt er kurze Hosen und Hemden mit Schillerkragen und duzt alle Leute – ist seiner Universitätskarriere nicht förderlich, sein alternativer Lebensstil mit spezieller Diät und häufig wechselnden Frauenkontakten erregt Anstoß.⁴⁷⁰ Aufgrund seines Engagements in der Deutschen Glaubensbewegung, der Kooperation mit den Nazis sowie der Denunziation von Kollegen festigt er seine Position an der Universität und wird 1940 zum Direktor des eigens für ihn etablierten Arischen Seminars ernannt.⁴⁷¹

Die Kögenger, die Hauer als religiösen, allerdings unkonfessionellen Bund begreift und führt, sind offen für lebensreformerische und esoterische Einflüsse. In dem angeschlossenen Leipziger Arbeitskreis liest man u. a. Werner Zimmermanns lebensreformerische Zeitschrift *TAO*.⁴⁷² Man verehrt Nietzsche und teilt die Ansicht, dass die vermeintlich aus jüdisch-christlichen Traditionen stammenden Konzepte von Schuld und Sünde ein natürliches Menschentum bedrohten.⁴⁷³ Hauer verbindet sein bündisches Engagement mit seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, die im Wesentlichen dem Zweck dient,

die neue deutschgläubige Religion in die geistesgeschichtliche Tradition des Arier- beziehungsweise Indogermanentums einzuordnen, um ihr dadurch eine wissenschaftliche Grundlage zu verschaffen.⁴⁷⁴

Hauer strebt eine Rückkehr zu „den eigenen Wurzeln“ an. Er scheut sich nicht, auf eine indogermanische Verwandtschaft zu verweisen, der zufolge die Deutschen wie die Inder von den „Ariern“ abstammen würden, was er mit Rassentheorien begründet. Hauer zieht u. a. die „Bhagavad Gītā“ heran, um seine Ablehnung der jüdisch-christlichen Denkweisen zu formulieren.⁴⁷⁵ Die Deutungen der von ihm bearbeiteten indischen Schriften weisen antisemitische Züge auf.⁴⁷⁶ Sogar auf Gandhi bezieht er sich, wenn er die schicksalshafte Verbundenheit von Indien und Deutschland – beide seien die „geistige[n] Sturmzentru[m]“ in Ost und West –

466 Vgl. Hakl: 125.

467 Vgl. McGetchin: 179.

468 Hauer wird in jenen Jahren von der Basler Missionsgesellschaft als Schulleiter im südindischen Distrikt Malabar eingesetzt, vgl. Junginger, Von der philologischen zur völkischen Religionswissenschaft: 54.

469 H. Junginger, Jakob Wilhelm Hauer, in: Haar/Fahlbusch (Hrsg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften, München 2008: 231.

470 Vgl. Junginger, Von der philologischen zur völkischen Religionswissenschaft: 65f.

471 Vgl. Junginger, Jakob Wilhelm Hauer: 232ff.

472 Vgl. Hakl: 135.

473 Vgl. K. Poewe, *New Religions and the Nazis*, New York 2006: 11.

474 Junginger, Jakob Wilhelm Hauer: 232.

475 Vgl. J. W. Hauer, *Eine indo-arische Metaphysik des Kampfes und der Tat*, Stuttgart 1934.

476 Vgl. Poewe/Hexham, Jakob Wilhelm Hauer's *New Religion and National Socialism*, Calgary 2003.

und den Kampf beider Nationen um die Etablierung eines je eigenen Reiches proklamiert.⁴⁷⁷ Gandhis Prinzip des satyāgraha interpretiert Hauer als „letztthinige Gewalt geistiger Mächte, der Mächte des Glaubens, der Hingabe und der Opferbereitschaft“, welche die einzigen Fundamente eines solchen Reiches sein könnten.⁴⁷⁸ Nur in der Wahl der Mittel unterscheide man sich: Indien folge dem Prinzip von ahimsā, die Deutschen seien jedoch „in die Überzeugung gezwungen [...], dass ohne Blut kein Reich auf Erden erbaut werden kann.“⁴⁷⁹ In seinen akademischen Publikationen beschränkt sich Hauer denn auch weitestgehend auf „Variationen altbekannter Gemeinplätze über die dem [...] arischen Menschen angeblich [...] eigentümlichen Wesensmerkmale“, die allesamt das Gegenteil von dem beinhalten, was als jüdisch oder christlich gilt.⁴⁸⁰ Mit seiner Forschung wird Hauer zum „Handlanger und Erfüllungshelfen“ der Nationalsozialisten.⁴⁸¹

Ebenfalls von der Opferbereitschaft und deren Notwendigkeit im Kampf um die Nation schreibt Theodor Springmann⁴⁸² im Vorwort zu seiner Übersetzung bzw. Nachdichtung der „Bhagavad Gītā“.⁴⁸³ Vom brahmanischen Opferkult solle man lernen, „das ganze Leben als ein Opfer anzusehen.“⁴⁸⁴ Das größte sei das vom Krieger in der Schlacht geopfert Leben – ihm stünden „die Tore des Himmels offen.“⁴⁸⁵ Springmann geht diesen Weg selbst, er stirbt – wie viele Angehörige der Jugendbewegung – als Soldat im Ersten Weltkrieg an der Westfront. Ob er sich persönlich der Jugendbewegung zugehörig fühlt, muss offenbleiben; seine Arbeiten erschienen jedoch im Verlag Adolf Saals, zeitweise als Freideutscher Jugendverlag geführt, und werden so in jugendbewegten Kreisen zur Kenntnis genommen. Er pflegt Kontakte zur Lebensreform⁴⁸⁶ sowie zu Angehörigen der Jugendbewegung, u. a. Marie Buchhold. Frühere berufliche Reisen bringen Springmann, damals Ingenieur in der Fabrik seines Vaters, in die USA, wo er Mönche der Ramakrishna Mission trifft. Einer der Swamis wird sein Lehrer; Springmann selbst wird Anhänger Vivekanandas und erkennt in Folge sein Karma.⁴⁸⁷ Nach

477 J. W. Hauer, *Indiens Kampf um das Reich*, Stuttgart 1932: [5].

478 Hauer, *Indiens Kampf um das Reich*: 43f.

479 Ebd.

480 Junginger, Jakob Wilhelm Hauer: 232.

481 Ebd.: 233.

482 T. Springmann (1880-1917), Hagener Industriellensohn und Sanskritist; sein Sohn Baldur Springmann (geb. 1912) gehört zu den Gründungsmitgliedern der Partei Die Grünen; er soll noch im Alter regelmäßig asiatische Körperübungen praktiziert haben, vgl. o. A., Grünen-Gründer Baldur Springmann tot, TAZ 25.10.2003, online: <http://www.taz.de/1/archiv/?id=archivseite&dig=2003/10/25/a0092> [3.7.2015].

483 „Bhagavad Gītā“ („Der Gesang des Erhabenen“), Teil des Epos „Mahābhārata“ (ab ca. 4. Jh. v. Chr.); darin wird der Kampf innerhalb einer Familie geschildert, der von zwei Gruppen von Brüdern auf dem Schlachtfeld ausgetragen wird. Arjuna, einen der Protagonisten, befallen Zweifel, ob er gegen seine Verwandten kämpfen und sie töten dürfe. In Form seines Wagenlenkers erscheint ihm der Gott Krishna und offenbart ihm das göttliche Gesetz von Karma und Dharma. Krishna argumentiert, dass Arjuna kämpfen müsse, denn er sei durch seine Geburt als Kshatriya (Krieger) dazu verpflichtet. Weiterhin offenbart Krishna dem verzweiferten Arjuna, dass die Seele des Einzelnen, Atman, eins mit der Weltseele, Brahman, sei und damit unsterblich. Körper könnten verletzt werden und sterben, aber Seelen seien unvergänglich und würden nach dem Ableben des jeweiligen Körpers sich in einem anderen Leib reinkarnieren. Er solle sich also nicht sorgen, denn den Seelen, also dem Wesentlichen in seinen Verwandten, könne er keinen Schaden zufügen.

484 T. Springmann, *Einleitung*, in: *Bhagavad-Gītā*, Hamburg 1920: 20; das Buch wird posthum veröffentlicht, kostet kartoniert 4,50 Mark, zusätzlich gibt es 100 Vorzugsexemplare „gedruckt auf holländisch Zanders-Bütten, in handbearbeitetem Halbpergament-Einband für 40 Mark“, wie in einer Werbeanzeige in *Freideutsche Jugend* (5/4) 1920 zu lesen ist.

485 T. Springmann, *Einleitung*: 20.

486 U. a. zu Karl Ernst Osthaus, Begründer des Folkwang-Museums.

487 Vgl. o. A., In Memoriam, in: *Bhagavad-Gītā*, Hamburg 1920: 7ff.

der Rückkehr beginnt er 1912 an der Göttinger Universität bei Hermann Oldenberg Sanskrit zu studieren, um die „Bhagavad Gītā“ übersetzen zu können.

1915 veröffentlicht Springmann das Buch „Deutschland und der Orient“. Darin entwirft er die Vision eines universalen deutschen Kolonialreiches, das auf „Freundschaft, nicht Unterdrückung“ beruhe und in dessen Rahmen den Freunden in Asien, insbesondere Indien, die Freiheit durch Zugang zu deutschem Wissen geschenkt werden soll.⁴⁸⁸ Die „arische“ Verwandtschaft mache gerade die deutschen Universitäten zum rechten Ort des Lernens für Inder. Als „Indienverstehler“ seien die Deutschen – im Gegensatz zu den Briten – die legitimen Herrscher des Subkontinents. Dass die Menschen Indiens diese Zuwendung benötigten, begründe sich aus der „rassischen Degeneration“, denn unter der tropischen Sonne sei das „arische Blut“ erschlaft.⁴⁸⁹ Dieser Gedanke ist nicht neu und wird in ähnlicher Weise in der Theosophischen Gesellschaft oder von Indologen geäußert.⁴⁹⁰ Springmann meint, dass ein freies deutsch-indisches Reich noch eine Utopie sei, was ihn aber nicht davon abhält, dazu aufzurufen, die Aktivitäten dahingehend zu lenken. Sein Ziel: „Deutschland wird das Griechenland der Zukunft sein.“⁴⁹¹ Im Vorwort seiner Übersetzung der „Bhagavad Gītā“ beschwört Springmann ganz in diesem Sinn ein „arisches Rittertum“. Er betont darüber hinaus sein wissenschaftliches Vorgehen und behauptet, die „Ur-Gītā“ aus den verschiedenen Versionen herausgeschält zu haben, die vor „arischer Kraft“ strotze.⁴⁹²

Seine Frau, die verwitwete Ruth Springmann, verfolgt die Anliegen ihres Mannes nach dessen Tod weiter und leitet die Veröffentlichung im Verlag von Adolf Saal in die Wege. An den Verleger schreibt sie: „Mir ist es vor allem darum zu tun, die Gita in die Jugend hinein zu bringen. Sie kann ihr so viel Wertvolles geben. Sie ist so voller Kraft.“⁴⁹³ Ein reichliches Jahr später ist Springmanns Werk in seiner Geburtsstadt Hagen schon nicht mehr erhältlich; Saal bestätigt, dass sich das Buch ausnehmend gut verkaufe.⁴⁹⁴ Springmann selbst wird zum Helden stilisiert – entsprechend seiner eigenen Deutung der „Bhagavad Gītā“ als einem Plädoyer für Opfermut. Der Krieg habe „den Beginn seiner [Springmanns] zeitlichen Vollendung“ markiert, er sei als Kriegsfreiwilliger seinem Dharma gefolgt und den Weg des Karma Yoga, „der Erlösung durch die Tat“ gegangen.⁴⁹⁵ Die „Gītā“ habe ihn bis zum Schluss begleitet: „Als er, von der Granate zerrissen, fiel, war der Sieg seiner Art schon beschlossen.“⁴⁹⁶

488 Springmann, *Deutschland und der Orient*, Hagen 1915: 21.

489 T. Springmann, *Einleitung*: 16.

490 Beispielsweise von W. Hübbe-Schleiden oder L. v. Schroeder; vgl. Myers: 146; A. Kurella, der damals in kommunistische Aktivitäten eingebunden ist, schreibt in seiner Rezension des Buches denn auch wenig überrascht: „Neben der Aufzeigung einer weltpolitischen Aufgabe, die Deutschland in der Bekämpfung Englands in seinen Kolonien, vor allem Indien, habe, finden wir hier den Versuch, eine Kolonisation durch geistige Überlegenheit, durch verstehendes Eingehen auf die Geisteswelt des zu kolonisierenden Landes und Stärkung seiner Eigenart zu begründen. Hier sieht Springmann, der mit den indischen Ideen aufs beste vertraut ist, eine besondere Aufgabe für Deutschland“, Kurella, *Bücherbesprechungen*, in: *Freideutsche Jugend* 4, 1918: 380.

491 Springmann, *Deutschland und der Orient*: 22.

492 Springmann, *Einleitung*: 18.

493 R. Springmann an A. Saal, Brief vom 9.8.1919; AdjB N123, Nr. 13.

494 Vgl. R. Springmann an A. Saal, Brief vom 7.10.1920; AdjB N123, Nr. 13; ein weiterer Brief aus dem Jahr 1930 gibt Anlass zur Vermutung, dass auch Springmann zunächst mit Theosophen kooperiert, sich aber später von deren Ideen distanziert; außerdem habe er eine Schrift über Vivekananda publiziert – das Buch verkaufe sich jedoch so schlecht, dass Saal es einstampfen lassen will, vgl. R. Springmann an A. Saal, Brief vom 18.10.1930; AdjB N123, Nr. 13.

495 O. A., In Memoriam Theodor Springmann, in: *Bhagavad-Gita*: 11f.

496 Ebd.

Einen ambivalenten Eindruck hinterlassen die Texte von Paul Theodor Hoffmann, der ab 1918 gelegentlich in lebensreformerisch-jugendbewegten Blättern publiziert.⁴⁹⁷ Hoffmann studiert Indologie in Tübingen. Seine Promotion über die Verbindungslinien indischen und deutschen Denkens um 1800 wird von Richard Garbe betreut und 1915 abgeschlossen.⁴⁹⁸ Ob Hoffmann selbst aktiver Jugendbewegter ist, ist unklar. Auch die Analyse seiner Publikationen in jenen Zusammenhängen bringt kein klares Bild hervor. In seiner Dissertation präsentiert er seine Gedanken unmissverständlich: Er weist Herder dort die selektive Auswertung seiner indologischen Quellen nach.⁴⁹⁹ Hoffmanns Erläuterungen zu den von ihm in der Reihe der „Kunstwart-Bücherei“ vorgestellten indischen Schriften zeichnen sich durch einen sachlichen Ton sowie eine logische Darstellung aus.⁵⁰⁰ Demgegenüber steht eine Reihe von tendenziösen Schriften. In „Orient und Okzident“ reproduziert Hoffmann die Dichotomie von Ost und West und kritisiert, dass das Abendland im Vergleich zum Morgenland schlechter abschneide:

Stehen etwa wir Europäer gegenüber dem Morgenländer als die Sünden der Menschheit da? [...] Unbefangene Forschung hat gezeigt, dass [...] das Licht des Orients von finsternen, schweren Schatten begleitet wird, [...] die das Morgenland seinerseits nur dann verscheuchen kann, wenn es in diesen Beziehungen vom Abendlande lernt.⁵⁰¹

Auch an anderen Stellen konstatiert Hoffmann, dass die zeitgenössische Begeisterung für Indien nicht zu einer korrekten Wahrnehmung indischen Gedankenguts führe. So merkt Hoffmann in seiner Einführung zu den „Upanishaden“ spöttisch an, dass angesichts der derzeitigen Liebe „gebildeter, nach persönlicher Weltanschauung ringender Kreise für die Weisheit Alt-Indiens“ nicht zu befürchten sei, indische Schriften könnten unterschätzt werden.⁵⁰² Gänzlich unironisch klingen hingegen Hoffmanns Ergüsse in *Junge Menschen*, wo er gegen Philisterei wettet oder die romantisch-utopischen Ideen der Jugendbewegung nach Ganzheit und einem geistig-religiösen Führer beschwört. Dabei verwickelt er sich in Widersprüchen, seine Ansichten wirken konfus.⁵⁰³ Das von Hoffmann aufgerufene Indienbild ist das einer religiösen, weltabgewandten und, im Vergleich zur Entwicklung in der westlichen Welt, zurückgebliebenen Kultur. Er plädiert beispielsweise für Ekstase, die der buddhistischen Versenkung überlegen sei, denn sie führe zur „Rückbesinnung auf die Kraft.“⁵⁰⁴ Auch spricht er sich dafür aus zu sündigen, denn darin erkennt er die lebensbejahende Haltung, die der

497 P. Th. Hoffmann (1891-1952), Publizist und Archivar, bekannt durch sein Buch „Elbchaussee, Ihre Landsitze, Menschen und Schicksale“, Hamburg 1937; der 1945er Hoffmann wird wie folgt beschrieben: „Leiter der Theatersammlung, praktizierender Buddhist, Klatschkolumnist für gehobene Ansprüche und Guru der literarischen Salons rund um den Jenischpark“, U. Storchmann, *Liebe* 45, in: *Die Zeit*, 17.5.1996.

498 P. Th. Hoffmann, *Der indische und der deutsche Geist von Herder bis zur Romantik*, Tübingen 1915; etwa zeitgleich studiert J. W. Hauer in Tübingen Sanskrit; R. Garbe (1857-1927), Indologe, seit 1895 Professor an der Universität Tübingen.

499 Vgl. das erste Kapitel in Hoffmann, *Der indische und der deutsche Geist*.

500 Vgl. *Buddhas Reden*, München 1925, *Die Weisheit der Veden*, München 1925 & *Die indischen Geheimlehren oder Upanishads*, München 1928.

501 Hoffmann, *Orient und Okzident* 1918a: 81; es handelt sich um einen zweiteiligen Artikel in *Deutscher Wille. des Kunstwarts*, 1918; in jener Zeit ist A. Bonus Redakteur der Zeitschrift.

502 *Die indischen Geheimlehren oder Upanishads*: 9.

503 Vgl. P. T. Hoffmann, *Sünde*, in: *Junge Menschen*, 4, 1923, ders., *Am Zeiger der Weltuhr*, in: *Junge Menschen* 4, 1923 & ders., *Vom goldenen Kern aller Religionen*, in: *Junge Menschen* 6, 1925.

504 Hoffmann, *Vom goldenen Kern aller Religionen*: 140.

Weltabgewandtheit indischer Religionen diametral entgegenstünde.⁵⁰⁵ Sinnerfülltes Leben heiße laut Hoffmann „mit dem innersten Quell des Lebens verbunden sein“, früher habe man das als Karma oder Tao bezeichnet – doch wer sich aktuell für den Buddhismus entscheide, werde „für die Welt [...] metaphysisch unfruchtbar.“⁵⁰⁶ Die „Upanischaden“, die er als inhaltlich und stilistisch uneinheitlich beschreibt, entstammten dem „Kindheitszeitalter des menschlichen Denkens, das sich erst an Konzentration und Festhalten des geistigen Fadens gewöhnen muss.“⁵⁰⁷ Anders als viele seiner Kollegen stellt Hoffmann jedoch keinerlei Überlegungen hinsichtlich „Ariertum und Rasse“ an. Für den Nachweis einer vermeintlichen Unterlegenheit Indiens findet er andere Argumente. Hoffmann erhofft sich – nicht unähnlich vielen seiner Zeitgenossen – eine gesellschaftlich-religiöse Erneuerung, eine Rückkehr zu den eigenen Wurzeln und ein damit wiederzuerlangendes Selbstwertgefühl:

Wir werden nicht mehr, um ein Gleichnis Nietzsches zu gebrauchen, jene leeren Puppen sein, die sich ein „Land der Bildung“ aus den Farbentöpfen anderer Kulturen und abgelebten Welten ihr Antlitz bemalen müssen. Wir werden selbst wieder Farbe haben und Farbe bekennen können, wenn nicht von außen Glaube und Anschauung aufgetragen, sondern von innen Gold in unseren Adern rollt.⁵⁰⁸

Die Verschränkungen der Orientalistik mit den Sphären der Jugendbewegung und Reformpädagogik sind mannigfaltig. Wie auch immer sie im Detail ausfallen – es dürfte deutlich geworden sein, dass indologisches Wissen die Indienrezeption und die publizistischen Äußerungen von Akteurinnen und Akteuren der Jugendbewegung und Reformpädagogik prägen. Und das nicht nur in einer allgemeinen Weise, sondern sehr konkret in Form von Einflüssen über persönliche Kontakte, indologischer Autorenschaft in reformpädagogischen und jugendbewegten Zeitschriften oder in Form von doppelten Zugehörigkeiten, also von Indologen, die zugleich Jugendbewegte sind.

Insgesamt wird mit dem IV. Kapitel das Ausmaß und die Qualität von deutsch-indischen Kontakten im Bereich der internationalen New Education bzw. internationaler Jugendgruppen sowie die – auch unabhängig davon bestehende – meist indophile Haltung in jenen Kreisen deutlich. Innerhalb dieser Sphären entwickeln insbesondere Angehörige des protestantisch geprägten bildungsbürgerlichen Milieus eine besondere Affinität zum Indischen und stellen sie auch zur Schau. Quellen für persönliche Indien-Kontakte unter Jugendbewegten respektive Reformpädagoginnen und -pädagogen vor 1918 liegen nicht vor. Die ersten Begegnungen, die nachgewiesen werden können, sind jene mit Tagore. Zusammengefasst bestehen jedoch auch nach 1918 nur vergleichsweise wenige persönliche Kontakte zwischen Deutschen und Indern in den genannten Zusammenhängen. Eine Ausnahme stellt die Odenwaldschule dar, die ab den späten 1920er Jahren ein überwiegend freundschaftlich geprägtes Netzwerk zu mindestens 30 Personen der indischen New Education etabliert.

Romantisch geprägte, oft stereotype und vor allem religiös grundierte Indienbilder tauchen ab etwa 1918 konstant in jugendbewegten und reformpädagogischen Publikationen auf und bleiben auch angesichts persönlicher Begegnungen häufig ungebrochen. Ferner prägen Ein-

505 Vgl. Hoffmann, Sünde: 130.

506 Hoffmann, Am Zeiger der Weltuhr: 251.

507 Die indischen Geheimlehren oder Upanishads: 9; diese Aussage relativiert Hoffmann dahingehend, als dass er einräumt, dass auch das Denken der Griechen noch lange nach der Entstehung der „Upanischaden“ „umständlich“ (ebd.) gewesen sei.

508 Hoffmann, Vom goldenen Kern aller Religionen: 141.

flüsse aus der Orientalistik, vor allem der Indologie, die jugendbewegte und reformpädagogische Indienrezeption. Im Zuge der Machtübernahme der Nationalsozialisten verlassen ab 1933 viele Reformpädagoginnen und -pädagogen Deutschland. Angesichts der teils lebensbedrohlichen Situationen und auch sonstiger drängender Probleme schwindet das Interesse an Indien häufig. Viele der jugendbewegten Bünde werden nach 1933 verboten bzw. in die Hitlerjugend eingegliedert. Damit wird der Indienrezeption in diesem Bereich ebenfalls weitgehend ein Ende gesetzt.

5 Indien als Erzieher

Akteurinnen und Akteure aus Jugendbewegung und Reformpädagogik beschäftigen sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf unterschiedliche Weise mit Indien – das heißt mit Elementen indischer Kultur und Religion, aber auch mit Inderinnen und Indern, denen sie in einigen Fällen persönlich begegnen. Dabei entwerfen sie mehrheitlich ein Bild von Indien als dem Anderen, welches als Kontrastfolie oder Projektionsfläche dient und zur Konstruktion des Eigenen bzw. des eigenen Selbst nutzbar gemacht wird. Trotz der überwiegend indophilen Haltung in jenen Kreisen reproduziert dieses Sprechen über Indien Orientalismus. Im folgenden Kapitel steht die Frage im Zentrum, ob – und wenn ja, welche – konkreten erzieherischen, (reform-)pädagogischen oder bildungsrelevanten Ziele mit den Verweisen auf Indisches verfolgt werden. Dafür werden einzelne Persönlichkeiten porträtiert und in ihrer jeweiligen Indienrezeption analysiert.

Wie bisher herausgearbeitet wurde, sind Elemente des romantischen Indienbildes eng mit Vorstellungen von Erziehung und Kindheit verknüpft. Die Aneignung von Wissen über Indien ist spätestens seit dem 19. Jahrhundert im deutschen Bürgertum als Bildung anerkannt. Im Folgenden wird die Entwicklung orientalisierter Indienbilder in Jugendbewegung und Reformpädagogik ab etwa 1918 nachvollzogen, wobei der Fokus auf jenen Imaginationen liegt, die im Rahmen von angestrebten (Selbst-) Bildungsprozessen beziehungsweise reformpädagogischen Erziehungsvorstellungen Sinn stiften. Die dabei hervortretenden Diskurse verdeutlichen, in welchen Verwendungszusammenhängen die orientalisierten Indienvorstellungen überhaupt produktiv sind. Ausgangspunkt sind Angehörige der Freideutschen Jugend, die gegen Ende des Ersten Weltkrieges in weiten Kreisen der Jugendbewegung eine Welle der Indienbegeisterung auslösen, die über personelle Schnittstellen die Reformpädagogik erreicht. Verstärkt durch den Deutschlandbesuch Rabindranath Tagores 1921, wenden viele deutsche Reformpädagoginnen und -pädagogen fasziniert ihren Blick nach Indien. Zwar spielt dabei auch die internationale Vernetzung der New Education eine Rolle, jedoch eher in formaler Hinsicht. Nicht zuletzt dank der theosophischen Wurzeln der New Education Fellowship rückt das zeitgenössische Indien überhaupt erst in diesem Umfang in den Fokus der deutschen Reformpädagogik. Von Beginn an zeigt sich, was sich im vorangegangenen Kapitel schon abzeichnet: Dass die zeitgenössischen Indiidiskurse eine Wirkmacht entfalten, die den Austausch über Erziehung und Pädagogik zwischen Deutschen und Indern im Bereich der Jugendbewegung und Reformpädagogik in ein asymmetrisches Machtverhältnis zwingt.

5.1 „Asientaumel“ der Jugendbewegung als Wegbereiter

Selbsterkenntnis und Gemeinschaftsbildung mithilfe indischer Lehren: Marie Buchhold

Marie Buchhold ist als Mitbegründerin der Frauensiedlung und -bildungsstätte Schwarzerden in der Rhön bekannt.¹ Die examinierte Lehrerin und Angehörige der Freideutschen Jugend beschäftigt sich seit dem Ersten Weltkrieg über einen längeren Zeitraum intensiv mit indischen religiösen Schriften. Elemente fernöstlicher Körperpraktiken wie Yoga und

¹ Ausführliche Informationen zu Marie Buchhold und Schwarzerden siehe Wörner-Heil, M. E. P. de Ras, *Body, femininity and nationalism*, New York 2007 und Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*; Schwarzerden existiert bis heute als Ausbildungsstätte für Heilberufe.

Atemtechniken lässt sie in die in Schwarzerden gelehrte Gymnastik einfließen.² Ihre Auseinandersetzung mit „indischen Lehren“ vollzieht sich in enger Verbindung mit Fragen nach kultureller, nationaler aber auch „rassischer“ Verortung der deutschen Jugend. Sie ist eine der ersten Jugendbewegten, die diese Lehren in den einschlägigen Periodika thematisiert. Buchholds Ansichten erscheinen aus heutiger Sicht widersprüchlich, denn sie verknüpft ihre Forderung nach der Bildung einer Weltgemeinschaft mit zeitgenössischem Rassedenken. Buchhold wächst in einer bildungsbürgerlich-protestantischen Familie in Darmstadt auf, deren Religionsverständnis sie bereits als Jugendliche als verlogen kritisiert. Zugleich ist Religiosität für sie von existenzieller Bedeutung.³ Wie viele ihrer Zeitgenossinnen sucht sie jenseits des konfessionellen Christentums, insbesondere bei asiatischen Religionen, nach Perspektiven und Orientierung. Als Jugendbewegte gerät sie mit den Idealen ihrer Eltern in Konflikt, Buchhold begehrt gegen Materialismus und andere „Zivilisationsübel“ auf.⁴ Dennoch ermöglicht ihr der Vater, Direktor eines Gymnasiums in Darmstadt, eine solide Bildung. Im Jahr 1910 legt Buchhold das Lehrerinnenexamen ab, bis 1917 arbeitet sie im erlernten Beruf. Die von ihr an den verschiedenen Schulen erlebte soziale Not bedrückt und erschüttert sie. Später ist es ihr stets ein Anliegen, soziale Missstände zu überwinden.⁵ Buchhold, die sich vorher dem Wandervogel und der Freideutschen Jugend angeschlossen hat, ist 1916 an der Gründung der Freien Handwerksgemeinde beteiligt, deren Ziel die Realisierung einer Jugendsiedlung im Sinne der Meißnerformel ist. Der Siedlungsversuch nach Ende des Ersten Weltkriegs im hessischen Frankenfeld währt nur kurz. Gemeinsam mit Elisabeth Vogler und anderen Frauen gründet Buchhold 1923 die Frauensiedlung Schwarzerden in der Rhön. Buchhold entwickelt ihre pädagogischen Ideale im Umfeld des Hamburger Wendekreises. In dem von Fritz Jöde herausgegebenen Bändchen „Pädagogik deines Wesens“ verortet sie das Ziel von Erziehung in der Höherentwicklung der „Menschheit im Menschen“, wobei das Individuum im Zentrum stehen müsse.⁶ Die dafür notwendige pädagogische Arbeit bezeichnet sie als eine Kunst, die auf der Seele beruhe, Ratio und Vernunft durchbrechen müsse und so die Idee der Liebe, „ein latent liegendes pädagogisches Element“, auslösen und „als Lehre in Tat“ weitergeben solle.⁷ Als Orientierung und Maß dienen Buchhold dafür keine Pädagogen, sondern die „großen religiösen Genies“ wie Platon oder Buddha, deren Lehren „Höchst-

2 Nähere Informationen dazu siehe Wedemeyer-Kolwe 2004: 90f. Der Sporthistoriker schreibt dort u. a., dass Buchholds Körperauffassung, die sich in der Schwarzerdener Gymnastik wiederfindet, von fernöstlichen und esoterischen Einflüssen bestimmt sei; das Christentum habe sie für leibfeindlich und deswegen für eine ungeeignete Quelle für die Entwicklung gymnastischer Übungen gehalten. Wedemeyer bezeichnet als die beiden Hauptaspekte: „Authentizität eines Körpergeistwesens und seine soziale Verantwortung“ (ebd.: 90). „Vor allem asiatische Atemlehren und Hatha-Yoga, die für Buchhold die eigentliche Verbindung zwischen Körper, Seele und Kosmos darstellten, kam Bedeutung zu. Dabei sympathisierte Buchhold weniger mit den »authentischen« indischen Körperpraktiken, die, wie sie wusste, nur rezeptiv transportiert werden, sondern sie favorisierte Formen, die eine bewusste Anpassung an die europäischen Möglichkeiten darstellten.“ (ebd.). Wedemeyers Fazit lautet: „[...] Schwarzerden benutzte[...] esoterische Körpervorstellungen als Grundlage für eine pädagogisch-erzieherische Körperpraxis. [...] Die Schwarzerdener verstanden ihren Körperansatz als sozialhygienischen Auftrag. [...] die lebensreformerischen Ansätze der Schule erschienen [...] »sozial abgewandelt« und boten eine Möglichkeit, durch praktische Selbstreform zur positiven Alltagsgestaltung zu gelangen.“ (ebd.).

3 Vgl. Wörner-Heil: 528.

4 Ebd.: 530.

5 Vgl. Wörner-Heil: 530 und H. Schmitz, Gedankenwelten, Frankfurt a. M. 2000: 41.

6 M. Buchhold, Seele, in Jöde (Hrsg.), Pädagogik deines Wesens, Hamburg 1919: 15f; dieser Artikel erscheint unter dem Titel „Liebe“ in *Die Wende* (1918), Heft 1: 5-7.

7 Ebd.: 16f; Buchhold spricht in diesem Text stets nur von „dem Pädagogen“ im Maskulinum.

formen der Liebe“ enthielten und pädagogisch Tätigen als „Welt-Bildungskraft“ offenbart werden sollten.⁸ In dieser Offenbarung und der Umwandlung von Liebe in Lehre erkennt Buchhold ein ewiges, geistiges und weltbestimmendes Grundmotiv. Buchholds Vorstellungen von Neuer Erziehung erscheinen so hochfliegend wie unkonkret – ähnlich anderen zeitgenössischen, vor allem kulturkritischen Strömungen.

Zentrales Anliegen Buchholds ist die Erziehung zur Selbsterkenntnis und zur Gemeinschaft, wobei man dem „Schicksal unserer Art“ nicht entrinnen könne.⁹ Atemübungen und andere Körperpraktiken aus südasiatischen Traditionen nutzt sie in diesem Sinn. Wie bereits Wörner-Heil und Wedemeyer-Kolwe erörtern, bezieht sich Buchhold dezidiert auf indische Meditationstechniken, die zur Transformation und damit Selbsterkenntnis führten.¹⁰ Sie beruft sich auf die „Bhagavad Gītā“ und auf die Lehren Ramakrishnas sowie die seines Nachfolgers Vivekananda. Letzterem, so Buchhold, komme das große Verdienst zu, „die feindliche Schranke, die von den Bekennern Christi“ auch gegenüber indischen Religionen errichtet worden war, niedergerissen zu haben:

[A]ls ein Bringer der wahren Friedensbotschaft zwischen den Völkern, predigt [Vivekananda] nicht den »besseren« oder »höheren Gott«, sondern Gott, der sich vielfach und wunderbar offenbaren kann.¹¹

Vivekananda lehre, dass Gott in den verschiedenen Religionen derselbe sei. Diesen Gott anzubeten, müsse das letzte und höchste Ziel der Menschheit sein.¹² Man dürfe sich mithin auch indischer Formen bedienen, schreibt Buchhold, denn die Lösung der „Geheimnisse des Orients“ – damit meint sie Yoga- und Atemübungen – erlösten auch „uns“.¹³

Über Bezüge zum Indischen verhandelt Buchhold darüber hinaus Fragen von Gemeinschaft und Selbstverständnis der Jugendbewegung. In ihrem programmatischen Artikel „Warum sind wir reif geworden für indische Ideen, was bedeuten sie für uns?“ (1918) äußert sie die Ansicht, dass Europa im Niedergang begriffen und der Erste Weltkrieg die Ursache dafür sei.¹⁴ Sie verknüpft hier ihr Verständnis von Jugend mit Elementen indischer Religiosität. In erster Linie referiert Buchhold dabei auf die „Bhagavad Gītā“: Sie beschwört die Unsterblichkeit der Jugend, die keine „unzulängliche Vorstufe“ mehr sei, sondern „[g]eheiligt und wahr gemacht und bestätigt für alle Zukunft, [...] Hauptstufe“ des Menschen; damit begründet sie die Forderungen der Jugend.¹⁵

So trägt sie die zukünftige Mission in ihren Händen als heiliges Gut durch das Grauen, bis es von den Strahlen des Morgenrots getroffen wird. [...] Aus dieser geheimnisvollen Kraft transzendentaler metaphysischer Durchdringung aller Geschehnisse und Erscheinungen erwächst die unmittelbare

8 Ebd.

9 M. Buchhold, Östliche Lehren, in: Freideutsche Jugend (6/4), 1920: 134; vgl. dazu auch Schmitz: 45ff und 69.

10 Vgl. Wedemeyer-Kolwe 2004 und Wörner-Heil.

11 M. B[uchhold], Vivekananda, in: Freideutsche Jugend (8/5), 1922: 157f.

12 Ebd.

13 Vgl. Wörner-Heil: 541 und 483; sie zitiert auf S. 541 aus M. Buchhold, Zur Plastik von Bernhard Hoetger, In: Lichtwart (2/1+2), 1917: 6; diese Ausgabe des *Lichtwart* ist nicht mehr auffindbar.

14 M. Buchhold, Warum sind wir reif geworden für indische Ideen, in: Freideutsche Jugend 4, 1918; diese Ausgabe ist dem Themenfeld Asien gewidmet, u. a. mit Artikeln von R. Pannwitz, A. Kurella oder Auszügen aus der „Bhagavad Gītā“-Übersetzung von T. Springmann, einem Mentor Buchholds.

15 M. Buchhold, Warum sind wir reif geworden: 363.

Bindung an das Ewige, Absolute. Diese Jugend will nichts Abgeleitetes mehr, sie will unmittelbar Erde und Himmel, beides, Endlichkeit und Ewigkeit, Schein und Sein, Physik und Metaphysik.¹⁶

Buchhold macht sich hier die indischen Konzepte sowohl von Karma und Dharma¹⁷ als auch von Brahman und Ātman¹⁸ zu Eigen und zieht sie als Argumente für die unerschöpfliche Kraft der Jugend und deren Mission heran. Mithilfe des Ātman-Brahman-Konzeptes verortet sie die Jugend sowohl in als auch jenseits der Welt und bindet sie so in eine universale Ganzheitlichkeit ein, die als Gegenbild zur Zerrüttung der Verhältnisse in Europa tröstlich wirkt. Diese Deutungen nimmt Buchhold unter dem Einfluss Theodor Springmanns vor, mit dem sie um 1916 intensiven Austausch pflegt.¹⁹ Im Vorwort zu seiner Übersetzung der „Bhagavad Gītā“ wird seinem Tod im Ersten Weltkrieg eine Sinnhaftigkeit verliehen, womit wohlweislich Kriegsteilnehmer, unter ihnen viele Jugendbewegte, angesprochen werden. Die indischen Verse dürften desillusionierten Kriegsheimkehrern angesichts der erlebten Schrecken und der gleichzeitigen Sinnlosigkeit des Geschehens Trost gegeben haben: Wie sie muss der von Zweifeln geplagte Protagonist Arjuna in den Krieg, aber durch die ewigen Gesetze wird sein Handeln legitimiert und der Sinnlosigkeit enthoben. Um 1916 plant Springmann in Darmstadt die Gründung einer Freien Hochschule für Religion und Philosophie. Er will Buchhold an diesem Projekt beteiligen, stützt sie finanziell.²⁰ Der zur indischen Religiosität bekehrte Industriellensohn prägt in jedem Fall Buchholds Verständnis indischer Religiosität. Erst durch ihn habe sie ihre Liebe zum Indischen entdeckt, so Wörner-Heil.²¹

Zu dieser Zeit verfügt Buchhold durch ihre zwischenzeitliche Mazdaznan-Anhängerschaft über eigene Erfahrungen mit ins Esoterisch-Okkulte gewandelter indischer Religiosität. Mazdaznan verbindet Elemente altpersischer zoroastrischer Religion mit indischen Körperpraktiken. Auch Reinkarnation spielt eine Rolle in dieser neureligiösen Lehre, nicht zuletzt hinsichtlich des Strebens nach einer eugenisch begründeten „Höherzüchtung“ des Menschen.²² Springmanns Ansichten über die „Arier“ dürften ihr somit nicht neu sein. Buchholds Kenntnis der „Gesetze der Entwicklung [...], [der] Stufengesetze“, geht vermutlich ebenfalls auf ihn und die Mazdaznan-Phase zurück.²³

16 Ebd.

17 Der Begriff Dharma bedeutet sowohl Gesetz, Pflicht und Geburt; vereinfacht gesagt ist der Mensch dazu verpflichtet, die primär sozial und beruflich bestimmte Stellung seiner Geburt bestmöglich und den göttlichen Gesetzen entsprechend zu erfüllen. Mit all seinen Taten sammelt der Mensch, je nachdem, inwieweit er dieser Verpflichtung nachkommt, gutes oder schlechtes Karma („Wirken, Tat“), was über die Position seiner Wiedergeburt und in letzter Konsequenz über seine Möglichkeiten, den Kreislauf der Wiedergeburten zu verlassen, entscheidet, ausführliche Informationen dazu in A. Michaels, *Hinduismus*, München 1998: 30ff und 171ff.

18 Vereinfacht formuliert kann man sich unter Brahman, häufig als „Weltseele“ übersetzt, ein gewissermaßen undefinierbares göttliches Alles vorstellen, es gibt entsprechend der Glaubensvorstellung im Advaita-Hinduismus nichts, was nicht auch Teil von Brahman ist; der als ebenfalls göttlich angesehene Teil des individuellen Menschen, Ātman, gilt als unsterblich. Ātman entspringt Brahman und Brahman kann im Einzelnen als Ātman erkannt werden. Detaillierte Darstellungen dazu in Michaels: 285ff.

19 Mehr zu T. Springmann im vorangehenden Kapitel IV, 4.

20 Vgl. Wörner-Heil: 261f.

21 Vgl. Wörner-Heil: 263.

22 Wedemeyer-Kolwe schreibt, der Mazdaznan-Lehre zufolge fungiere die „arische weiße Rasse“ als das auserwählte „Herrschervolk“; diese habe jedoch aufgrund von „Rassenvermischung“ an Macht verloren. Durch u. a. eugenische Techniken solle dieser „Schaden“ wieder behoben werden, damit – so ein Ziel der Mazdaznan-Bewegung – ein „arisches Friedensreich“ errichtet werden könne, vgl. Wedemeyer-Kolwe 2004: 154.

23 M. Buchhold, *Berliner Tagebuch*, Nov.-Dez. 1917, so zitiert in Wörner-Heil: 260; dort schreibt Buchhold auch, dass diese Gesetze ihr in Zeiten der Enttäuschung Trost spendeten.

Diese rassentheoretischen Ideen finden sich in Buchholds Artikel in *Freideutsche Jugend* vom Oktober 1918 wieder. Dort erläutert sie, dass der westlichen Jugend die Einsicht in die Hoffnung spendende indische Religiosität erst in einem kathartischen Prozess ermöglicht werde. Schon lange habe man von „indischen Dingen“ hören oder lesen können, doch erst das Leiden habe die Jugend empfänglich gemacht: „Wir [...] sind so in unserem Leid aufgeflammt, dass uns nichts mehr blieb als das eine, was im wesentlichen die arische Religiosität überhaupt ausmacht.“²⁴ Diese Religiosität bilde die Grundlage für eine zukünftige Gemeinschaft der Jugend, die lebendig, unverwüstlich und ewig sei: „Das ist das Geheimnis unserer arischen Art. [Hier ist] der Punkt bezeichnet, wo notwendigerweise Indien in uns wach werden musste.“²⁵ Basierend auf der Idee einer „rassischen“ und kulturellen Verwandtschaft zwischen Europa und Indien – Buchhold spricht von „Blut und Geist“²⁶ – weist sie die deutschen Leserinnen und Leser auf die indischen Anteile in ihnen selbst hin, die, wenn man sich nur bewusst darauf besinne, einen Ausweg aus der aktuellen Misere zeigen könnten.

Dem gegenüber steht, was Wörner-Heil bei Springmann als universalistischen Toleranzgedanken ausmacht – dieser habe sich sowohl in der Philosophie der Veden wie auch in den sozialreformerischen Bewegungen Europas gezeigt.²⁷ In „Deutschland und der Orient“ beruft sich Springmann bei der Formulierung seines Toleranzverständnisses auf Goethe, demzufolge man sich in andere Menschen hineinversenken können müsse, um Vorurteile und Missverständnisse auszuräumen.²⁸ Buchhold ergänzt, es bedürfe eines gründlichen Umdenkens, um „östliche Lehren“ zu verstehen. Verständnis sei mehr als intellektuelles oder emotionales Erfassen, es sei „ein aus mehreren Akten zusammengefügtter Vorgang.“²⁹ Dies fordert Buchhold ein, wenn sie in *Freideutsche Jugend* schreibt: „Die östlichen Lehren haben uns getroffen[,] wir sind ihnen begegnet, nun werde daraus eine wirkliche Frucht“, die zum lebendigen Tun anregen möge.³⁰ Buchhold erhofft sich ein „Weltariertum“, welches nicht „Rassen- und Parteizank“ dienen, sondern den destruktiven Kampf der Völker um die Herrschaft in der Welt überwinden soll.³¹ Im „tat tvam asi“ der „Upanischaden“ habe sie eine Formel erkannt, die in der Übersetzung „Ich bin du“ zum Inbegriff ihrer Soziallehre geworden sei, wie Wörner-Heil erklärt. Ihr erscheine der Erlösungsweg, der damit angeboten wird, menschlicher als beispielsweise das christliche Prinzip der Mildtätigkeit.³² Das dahinterstehende Lernverständnis Buchholds ist anti-intellektualistisch: Bildung findet ihr zufolge in einer esoterisch aufgeladenen Begegnung mit dem Anderen statt, das zugleich Spiegel des eigenen Selbst sei. Auslöser ist weniger ein bewusstes Interesse, sondern vielmehr ein Leidensdruck, der diesen Bildungsgang unausweichlich mache. In der in Darmstadt von Springmann konzipierten Freien Hochschule für Religion und Philosophie soll das umgesetzt, vermittelt werden – und Buchhold soll dort lehren.³³ Dazu kommt es allerdings nicht, Springmann fällt 1917.

24 Buchhold, Warum sind wir reif geworden: 363f.

25 Ebd.

26 Buchhold, Warum sind wir reif geworden: 364.

27 Vgl. Wörner-Heil: 265.

28 Springmann, Deutschland und der Orient: 27.

29 Buchhold, Östliche Lehren: 133f.

30 Ebd.: 136.

31 Buchhold, Warum sind wir reif geworden: 363f.

32 Wörner-Heil: 543; „tat tvam asi“ wird üblicherweise mit „Du bist [all] das“ übersetzt, womit die Idee der Einheit von Ätman und Brahman vermittelt werden soll.

33 Vgl. Wörner-Heil: 267.

Buchhold vollzieht hier eine rassistisch begründete Rückkehr zum Eigenen über den Umweg des Anderen und den damit zusammenhängenden kreativen Akt, verborgene Potentiale wieder zum Leben zu erwecken und nutzbar zu machen: „Ich kam in einem weiten Bogen wieder in meine eigenste Mitte zurück“, schreibt sie um 1917.³⁴ Choné bezeichnet dieses Phänomen als „désoccultation“.³⁵ Es geht Buchhold um eine religiös begründete harmonisch-innerweltliche Ausrichtung des Lebens, die angesichts des außerweltlichen Chaos von Krieg und politischen Umbrüchen attraktiv erscheint. Auch die Meißnerformel favorisiert mit der Forderung nach „innerer Wahrhaftigkeit“ diese Perspektive. Während Choné in ihrer Darstellung vornehmlich die Produktivität von „désoccultation“ betont, kann mit Postkolonialer Theorie die hegemoniale Dominanz und das ihr hier zugrundeliegende Rassedenken kritisch in den Blick genommen werden.

Zusammengefasst erscheint Buchhold als typische Vertreterin der Lebensreform. Religiosität stellt für sie eine zentrale Ressource dar, die zur Überwindung der sozialen und kulturellen Krise durch Höherentwicklung des menschlichen Selbst beitragen kann. Entsprechend des von Nipperdey formulierten Konzepts der „vagierenden Religiosität“³⁶ wendet sie sich vom konfessionellen christlichen Glauben ab, um vor allem mithilfe von indischen Lehren innermenschliche sowie soziale und kulturelle Missstände überwinden zu helfen. Buchhold beschwört damit – unter dem Einfluss des Indologen Springmann – ein primär religiöses Indien. Ihre Gedanken dazu veröffentlicht sie ab 1917 in einschlägigen Periodika und ist der großen, als Tagore-Begeisterung auftretenden Indienbegeisterung in der Jugendbewegung etwas voraus. Es erscheint durchaus möglich, dass Buchhold mit ihrem in romantischer Denkt-radition stehenden Indienbild die jugendbewegte „Indienmode“ prägt – umso mehr, als dass sie ihre Utopie einer jugendlichen Weltgemeinschaft „indisch“ begründet. Das hier zu beobachtende, paradox erscheinende Nebeneinander von selbstüberhöhendem Rassedenken und der Wertschätzung „östlicher Lehren“ ist nicht untypisch für den Diskurs des Orientalismus. Buchhold löst einzelne südasiatische Glaubenskonzepte aus ihren Zusammenhängen, eignet sie sich an, um vermeintlich gemeinsame Ursprünge frei zu legen. Dieser Prozess soll zugleich im Wiederfinden des Eigenen münden. Diese Selbstwiederfindung stellt für sie einen elementaren Prozess hinsichtlich einer zu erneuernden Erziehung und Pädagogik dar – womit der Argumentationskreis geschlossen ist. Für Buchhold sind religiöse Lehren indischer Schriften unmittelbar mit Erziehung und Bildung verbunden.

Eigensinnige Deutungen des Indischen: Gustav Wyneken und Alfred Kurella

Gustav Wyneken und Alfred Kurella verbindet nicht nur ihre Anhängerschaft zu Stefan George.³⁷ Beide beschäftigen sich auch mit Schriften indischer Religion und Philosophie und tauschen sich dazu aus, was bislang wenig Beachtung³⁸ fand: Über Wyneken wird üblicherweise im Zusammenhang mit der Freien Schulgemeinde Wickersdorf oder dem Treffen auf dem Hohen Meißner 1913 geschrieben; Alfred Kurella ist primär als Kulturfunktionär

³⁴ Aus dem Berliner Tagebuch Marie Buchholds, so zitiert in Wörner-Heil: 261.

³⁵ Vgl. Choné: 369ff.

³⁶ Vgl. Nipperdey: 527.

³⁷ Über Verbindungen und Parallelen zwischen den Lehren der Theosophischen Gesellschaft und dem Denken Stefan Georges siehe J. Stottmeister, Melchior Lechter, Stefan George und die Theosophie, in: George Jahrbuch 9, 2012/13: 33–68.

³⁸ Eine Ausnahme ist M. Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse des Genossen Alfred Kurella, Hamburg 2014; Schaad gab mir den Hinweis auf die Korrespondenz zwischen Kurella und Wyneken. In Kupffer finden sich einige wenige Hinweise bezüglich Wynekens Beschäftigung mit asiatischer Religiosität.

der DDR bekannt. Im Folgenden werden Wyneken und Kurella, beides umstrittene Persönlichkeiten, kurz porträtiert, um anschließend ihre Beschäftigung mit indischen Texten in die zeitgenössischen Diskurse einzuordnen und hinsichtlich ihrer Verwendungszusammenhänge zu untersuchen. Durch ihre eigenwillige und gleichzeitig modebewusste Setzung indischer Themen in jugendbewegten Publikationen sind ihre Äußerungen im breiten Strom der dort vielfach unreflektiert indophilen Texte auffällig.

Wyneken, 1875 als Sohn eines Pfarrers in Stade geboren, wächst in einer protestantisch geprägten Umgebung auf. Seine Kindheit sei weniger von Angst vor Strafen geprägt, schreibt Wyneken knapp 70-jährig; er habe vielmehr „die Verdüsterung unseres Daseinshorizontes durch die uns auferlegte Rolle des Sünders“ gefürchtet.³⁹ Die Jugend in der Klosterschule Ilfeld, die Wyneken von 1888 bis 1893 besucht, bezeichnet er als einsam.⁴⁰ Wynekens Eigensinn im Umgang mit indischen Überlieferungen zeigt sich schon früh, als er 1893, noch Abiturient, ein Drama mit dem Titel „Buddha“ verfasst.⁴¹ Darin erzählt er – durchaus in Kenntnis der tradierten Mythen zum Leben der historischen Person Gautama – die Geschichte Buddhas, allerdings nicht als Religionsstifter, sondern als Befreier des unterdrückten Volkes in Kapilavastu.

Während seines Theologiestudiums lernt er Hermann Lietz und Paul Geheeb kennen. Er kommt in Kontakt mit der Lebensreform, insbesondere mit dem Sera-Kreis und Nietzsche-Anhängern, wird beeinflusst von den Ideen des deutschen Idealismus. Im Jahr 1906 gründet Wyneken, nach dem konfliktreichen Ausscheiden aus einem der Lietz'schen Landerziehungsheime, gemeinsam mit Geheeb die Freie Schulgemeinde, deren Grundlagen sowohl in einer jugendbewegten Programmatik wurzeln, die aber gleichzeitig in der Tradition der Landerziehungsheime steht. An Wynekens Person entzünden sich wiederholt Konflikte zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, was die pädagogische Arbeit unterminiert. In der Folge wird er mehrfach aus Wickersdorf verwiesen, das erste Mal 1910, kurz nachdem Geheeb die Schulgemeinde ebenfalls im Streit verlassen hat. Wyneken kehrt jedoch wiederholt zurück, zieht mit seinem Charisma sowohl Lehrkräfte als auch Kameraden in seinen Bann, stößt andere vor den Kopf. Bekannt ist er für die von ihm gemeinsam mit Siegfried Bernfeld und Walter Benjamin gegründete Zeitschrift *Der Anfang*. Für kontroverse Diskussionen sorgt bis heute der gegen ihn erhobene Vorwurf des sexuellen Übergriffs gegen zwei Wickersdorfer Schüler 1920, die anschließende Gerichtsverhandlung samt Verurteilung und seine Verteidigungsschrift „Eros“ (1921).⁴² Nach seinem endgültigen Ausscheiden aus Wickersdorf 1931 versinkt Wyneken weitestgehend in der Bedeutungslosigkeit. Er stirbt 1964 in Göttingen.⁴³

Wyneken setzt sich hauptsächlich mit religiösen Aspekten Indiens auseinander. Der studierte Theologe hat ein recht eigenes und zugleich zeittypisches Verhältnis zu Glauben und Religion: Er ist offen für neuere religiöse Glaubensformen. Baader zufolge, die Wyneken als ein Beispiel für das Phänomen der vagierenden Religiosität diskutiert, speise sich seine Religiosität im Wesentlichen aus christlichen und zoroastrischen Motiven, aus Nietzscheanismus und

39 G. Wyneken, Kritik der Kindheit, Bad Heilbrunn 2015 [1944]: 31.

40 Vgl. Oelkers, Eros und Herrschaft: 230.

41 G. Wyneken, Buddha. Drama in 3 Teilen, maschinengeschriebenes Manuskript; AdjB, Sig. N 35 Nr. 1279; der Buddhismus ist in jenen Jahren in Deutschland sehr populär.

42 Wyneken wird in erster und zweiter Instanz verurteilt, jedoch bald – nicht zuletzt aufgrund der Fürsprache einiger Prominenter – begnadigt. Zu seinen Unterstützern gehören u. a. Hans Blüher und der Nerother Wandervogel.

43 Vgl. Kupffer: 165.

Kunst, sie sei elitär, anti-institutionell und huldige einem Lichtkult.⁴⁴ Vom Optimismus der Aufklärung wendet er sich ab, und ersetzt ihn mit der „Überzeugung vom wesentlich bösen Charakter des Daseins, wie sie das christlich-indische Grunddogma ausspricht.“⁴⁵ Baader resümiert, dass Wyneken vom religiösen Grundcharakter der Erziehung und ihrer Ermöglichung von Erlösung überzeugt sei.⁴⁶ Kupffer ist der Ansicht, dass Wyneken nahezu alle seine Auseinandersetzungen auf eine quasi-religiöse Ebene hebe, um sie so „vom Standpunkt eines Schöpfers“ aus zu behandeln.⁴⁷ Bezugnehmend auf sein egozentrisches Wesen und seine Neigung, Fehler ausschließlich bei anderen zu suchen, konstatiert Kupffer, dass Wyneken sich nicht nur vergottet, sondern sich auch zum Opfer bzw. Märtyrer stilisiert, wenn er scheitert. Erziehung sei für ihn eine Art Religion, als deren Stifter er sich sieht: Seine Pädagogik könne zur Erneuerung, derer die Menschheit bedürfe, führen.⁴⁸ Seine Leitbilder sind weniger „große Pädagogen“, sondern vielmehr Martin Luther oder Jakob Böhme.⁴⁹ Wyneken nutze Religiöses, um Gefolgsmänner an sich zu binden; dafür präsentiere er ihnen Erlösung verheißende Konzepte, erfülle sie jedoch selten und deute sie je nach Bedarf. Kupffers Fazit lautet daher: „Wynekens religiöse Ambition stellt [...] eine Funktion seines persönlichen Geltungswillens dar.“⁵⁰

Der 20 Jahre jüngere Alfred Kurella wächst im bildungsbürgerlichen Milieu im heutigen Brzeg (Polen) auf, seine Eltern sind demokratisch und antireligiös eingestellt.⁵¹ Seit 1910 gehört er dem Wandervogel an und nimmt am Treffen auf dem Hohen Meißner 1913 teil.⁵² Der Historiker Martin Schaad nennt den jungen Kurella einen Freigeist: Vor dem Ersten Weltkrieg ist er mit Künstlern befreundet, beim Wandervogel kennt man ihn als begabten Lautenspieler und Anhänger Wynekens, mit dem er seit jenen Jahren persönlich in Kontakt steht.⁵³ Wyneken habe seine geistige und moralische Bildung stark beeinflusst: Er habe ihn das „Ideal der Menschenbildung“ und das Konzept der Selbsterziehung gelehrt, ihn mit den Ideen Hegels vertraut gemacht.⁵⁴ In den Ersten Weltkrieg meldet sich Kurella als Freiwilliger. Er kehrt 1916 verletzt zurück und engagiert sich als Kriegsgegner. Gemeinsam mit anderen ehemaligen Kriegsteilnehmern wohnt er in einer Art Kommune, dem „Berliner Kreis“. ⁵⁵ Zeitgleich schließt er sich der Mazdaznan-Bewegung an, interessiert sich für Mystik, versucht sich 1918 an der Übersetzung buddhistischer Schriften und erprobt Formen freier Sexuali-

44 Vgl. Baader, *Erziehung als Erlösung*: 252. Wyneken thematisiert häufig einen Kampf zwischen Licht und Finsternis, vgl. G. Wyneken, *Religionsunterricht und religiöse Erziehung*, in: Koerrenz/Collmar (Hrsg.), *Die Religion der Reformpädagogik*, Weinheim 1994: 230.

45 G. Wyneken, *Religionsunterricht und religiöse Erziehung*: 230.

46 Baader, *Erziehung als Erlösung*: 252.

47 Kupffer: 168f.

48 Vgl. ebd.: 168.

49 Vgl. ebd.: 178.

50 Ebd.: 182.

51 A. Kurella, *Kurze Selbstbiographie*, maschinengeschriebenes Manuskript, 1954, AdjB P 1 Nr. 67.

52 Vgl. u. a. R. Koerber/B. Kurella, Alfred Kurella, in: Stambolis (Hrsg.), *Jugendbewegt geprägt*, Göttingen 2013.

53 Vgl. Schaad, *Die fabelhaften Bekenntnisse*: 49.

54 Ebd.: 2.

55 U. Dietzel, Gespräch mit Alfred Kurella, in: *Sinn und Form* 27, 1975: 230f; zu der Gruppe gehören auch Fritz Klatt und Kurt Hiller.

tär.⁵⁶ Wie Kurella im Einzelnen mit indischen Konzepten in Berührung kommt, ist ungewiss; sein Mitkommunarde Fritz Klatt könnte Einfluss genommen haben.⁵⁷

Angesichts der zunehmenden Zersplitterung der Freideutschen Jugend bemüht sich Kurella ab 1917 um Verständigung zwischen den ideologisch auseinanderdriftenden Gruppen. Er möchte „den Geist des alten Wandervogels wieder[...]beleben, die Freideutsche Jugend [...] vereinen und damit die bürgerliche Jugendbewegung zu neuer Stärke [...] führen.“⁵⁸ Im Jahr 1918 wird ihm die Herausgabe eines Heftes der *Freideutschen Jugend* übertragen – er stellt es unter das Motto „Europa-Asien“. Im Zuge dessen wendet sich Kurella unter anderem an Wyneken, um diesen um seine Mitarbeit zu bitten, woraus jedoch nichts wird; auch mit Marie Buchhold hat er im Zuge dieser Herausgeberschaft Kontakt.⁵⁹ Im selben Jahr tritt er der KPD bei, verfolgt ab da mit zunehmendem Eifer seine politische Karriere und löst sich sukzessive von der Jugendbewegung. Die Zeit des Nationalsozialismus verbringt Kurella größtenteils in der Sowjetunion, nach seiner Rückkehr 1954 wird er in der noch jungen DDR ein Kulturfunktionär der SED. Er stirbt 1975 in Ost-Berlin. In der Literatur wird Kurella wiederholt elitäres Denken und Selbstgerechtigkeit attestiert.⁶⁰

Kurella und Wyneken tauschen sich u. a. über Religionen und Philosophien Asiens aus. Ausgangspunkt dafür ist Wynekens Aufsatz „Luther“ (1918), in dem er den Reformator mit Buddha vergleicht. Er deutet den Buddhismus nicht als weltabgewandte Religion, sondern betont, dass er die Befreiung der Menschen vom Joch des Priestertums und der damit verbundenen Angst befördert habe. Wyneken unterstreicht also den Aspekt des Heroischen im Buddhismus.⁶¹ Kurella, der sich zu Beginn des Jahres 1918 in Bensheim aufhält, ist von diesem Text begeistert.⁶² Schon lange habe er sich über die „üblen, weinerlichen Interpretationen geärgert, die [...] der Buddhismus bei uns sich gefallen lassen muss“, wie er Wyneken im April 1918 schreibt.⁶³ Während des vergangenen Winters ist Kurella durch Bekannte zunehmend in Berührung mit asiatischem Gedankengut gekommen, vor allem die Lektüre von Pannwitz' „Die Krisis der europäischen Kultur“ (1917), das auch Wynekens Gefallen findet, habe ihn beeinflusst:

56 Vgl. ebd., vgl. außerdem Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse: 49f.

57 F. Klatts Vater, Emil Johannes Klatt (1852-1908), ist Kustos an der Königlichen Bibliothek in Berlin und Sanskritforscher, vgl. Koch, Fritz Klatt als Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung im Volkshochschulheim Prerow/ Darß (1921-1939) Juli 2008: 18f; F. Klatt beschäftigt sich ebenfalls mit religiösen Ideen Südasiens, meist im Zusammenhang mit neureligiösen Gruppierungen; Klatt distanziert sich jedoch ausdrücklich von Glaubensfanatikern, vgl. F. Klatt, Neue Religiosität, in: Vivos Voco 1922: 386-391.

58 Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse: 138.

59 Vgl. A. Kurella an G. Wyneken, Brief vom 16.4.1918; AdJb N 35 Nr. 683.

60 Vgl. u. a. Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse, ders., Black Box Moskau, in: Berliner Colloquien zur Zeitgeschichte 2013, J. H. Ulbricht, Jugend mit George – Alfred Kurellas Ideen von 1918, in: George Jahrbuch 9, 2012/2013.

61 Vgl. G. Wyneken, Luther, in: Ders., Der europäische Geist, Hamburg 1922: 20. Der Vergleich ist nichts Ungewöhnliches: Buddha wird häufig als Reformator eines erstarrten Hinduismus gedeutet, der mit einer korrupten und machthungrigen Priesterkaste abrechnet. Zugleich wird die Heilslehre Buddhas häufig als eine individualistische aufgefasst, woraus resultiert, dass ein jeder selbst für seine Erlösung zuständig sei. Die praktizierten Formen des Buddhismus spiegeln diese Lesarten nicht zwingend wider.

62 Kurella arbeitet dort aller Wahrscheinlichkeit nach als Hauslehrer; er schreibt davon, dass er „Stunden gibt“, vgl. A. Kurella an G. Wyneken, Brief vom 16.4.1918; AdJb N 35 Nr. 683. Schaad berichtet, dass Kurella 1917/18 u. a. in Dresden Hellerau eben diesem Broterwerb nach geht; in jener Zeit gerät er, damals noch sozialistischer Pazifist, ins Visier der Justiz, steht unter polizeilicher Beobachtung, vgl. Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse: 104.

63 A. Kurella an G. Wyneken, Brief vom 16.4.1918; AdJb N 35 Nr. 683.

[...] in ihm fand ich in wunderbarer Weise ausgeprägt, was mir, noch nicht ganz klar, als die eine Seite [...] des Europa erschienen war, wie es mir nach der Regeneration durch die ihm wesentlichen Werte Asiens vorschwebt.⁶⁴

Folglich möchte Kurella in dem von ihm herauszugebenden Heft der *Freideutschen Jugend* mithilfe der Gegenüberstellung zu Asien ein „Bild des [neuen] Europäers“ entwerfen – in Wynekens „Luther“ habe er schon viele Anregungen gefunden.⁶⁵

Kurellas Asien ist in primär indisch. Vor allem die Lehren des Advaita Vedānta bewegen ihn, wie er nach einem Treffen mit Marie Buchhold, die sich ebenfalls auf diese Philosophie beruft, anmerkt.⁶⁶ Für Kurella symbolisiert das „tat tvam asi“ der Veden das jugendbewegte Gemeinschaftsleben: Er erkennt darin die Möglichkeit zur Selbstreflexion oder -distanzierung, zur Transzendierung des der Gemeinschaft hinderlichen Egos.⁶⁷ Diese Auffassung zeigt sich auch in Kurellas „Offenem Brief an den Führerrat der Freideutschen Jugend“ (1918), wo er zur Einheit der in politisch-weltanschaulichen Konflikten zerrissenen Jugendbewegung aufruft. Hier beruft er sich auf die „Upanischaden“ und die Reden Buddhas.⁶⁸ Deutlich wird dieser Bezug in seinen Ausführungen zur Unteilbarkeit der Seele, „die alle Teile der Welt gleich durchdringt, die eins ist, so dass im Wesen alle Dinge gleich und ich mit Dir und mit der Welt dasselbe bin.“⁶⁹ Man müsse sich für den „Einklang der Welt“ einsetzen, dürfe sich nicht in den Streit der „Erscheinungswelt“ verwickeln lassen, denn wirkliche Freiheit erreiche nur der, „der in sich und in der Welt, in der Seele ruht“ und damit zu jenem Handeln befähigt werde, welches die angestrebte Einheit hervorbringe.⁷⁰ Kurella kämpft um das Zusammengehörigkeitsgefühl der Jugend, denn sie soll „das entstehende [...] Zentralorgan [...] des neuen – deutschen – Volkes“ werden.⁷¹ Kurz: In der Jugendbewegung sieht Kurella die künftige Elite Deutschlands. Die religiös gefärbte Rhetorik, überhaupt die religiösen Bezüge, untermauern diese Ansicht und steigern sie noch. Kurella überhöht mittels Referenzen auf indische Religion die Jugendbewegung zu einem geheiligten Projekt.

Indische Glaubensvorstellungen legitimieren nicht nur das jugendbewegte Ideal, sondern entfalten in der Jugendbewegung auch eine inspirierende Wirkung, wie Kurella in dem von ihm herausgegebenen Heft der *Freideutschen Jugend* wertschätzend bemerkt:

Die geistigen Ergebnisse der asiatischen Kulturen sind als der in uns, in unserer Zeit elementar entstandenen Jugendbewegung wurzelhaft und zielhaft eng verbunden erlebt und erschaut worden: Asiatische Lebenslehre und Philosophie hat vielen aus der Jugend die letzte bewusstmachende Klä-

64 Ebd.; Pannwitz (1881-1969), Schriftsteller und Nietzsche-Verehrer, studiert in Marburg Philologien, u. a. Sanskrit, steht dem George-Kreis nah.

65 A. Kurella an G. Wyneken, Brief vom 16.4.1918; AdJb N 35 Nr. 683. Luthers Haltung zur Ehe lehnt Kurella ab, denn sie missachte die Kraft der Triebe, sei ein Zeichen von Schwäche. Der „neue Europäer“ soll aber stark sein.

66 Auch Buchhold bezieht sich auf Kurella: In der Konzeption ihrer Gymnastik soll sie dezidiert auf dessen „Körperseele“ (1918) verwiesen haben, vgl. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*: 90. Buchhold ist die „Authentizität eines Körpergeistes“ (ebd.) wichtig, und – anders als Kurella – „seine soziale Verantwortung“ (ebd.); Wedemeyer-Kolwe notiert außerdem, dass Buchhold der Ansicht gewesen sei, dass dem Körper eine wichtige Rolle in Sachen Bewusstseinsweiterung zukommt, vgl. ebd.

67 A. Kurella an G. Wyneken, Brief vom 16.4.1918; AdJb N 35 Nr. 683.

68 Vgl. A. Kurella, *Deutsche Volksgemeinschaft*, Hamburg 1918: 25; als weitere Inspirationsquellen benennt er Laotse Tao Te King und Stefan Georges Stern des Bundes, vgl. ebd.

69 Kurella, *Deutsche Volksgemeinschaft*: 11f.

70 Ebd.

71 Ebd.: 13.

rung und damit tiefste Verstärkung ihrer Erlebnisse vom Wandervogel bis zur freien Gemeinschaft gebracht.⁷²

Demgegenüber verweist Kurella auf das „Problem“, das in der Gegenüberstellung von Europa und Asien liege.⁷³ Da die vorliegende Literatur keine zufriedenstellenden Antworten diesbezüglich biete, wie er resigniert feststellt, zieht Kurella seine eigenen Schlüsse.⁷⁴ Sein Einwand lautet, dass man sich auch von europäischem Gedankengut hätte inspirieren lassen können, nur sei es zu geläufig, weshalb die darin liegende Kraft nicht mehr erkannt werden könne. Erst die Ideen Asiens veranlassten zum Nachdenken, denn „[d]ie ganz andere Bild- und Denkwelt zwingt uns, unsere Systemchen zu zerschlagen, um das Neue aufnehmen zu können.“⁷⁵ Es zeige sich, so Kurella weiter, dass die intensive Beschäftigung mit Asien nur dahin führen könne, „aus dem Gegensatz [...] heraus, die eigene, die europäische [Weltstellung] klar aus sich zu gestalten“, dies sei die wahre Aufgabe der Jugend.⁷⁶

Die Asienschwärmerei der älteren Generation, die in asiatischen Lehren Ruhe und Entspannung suche, lehnt Kurella ab. Ihre Ansichten verzerrten das Bild von Asien und stellten es fälschlicherweise als Ort von „Passivismus und Quietismus und flauer Entsagung“ dar.⁷⁷ Die junge Generation wolle aber weder ausruhen noch verzichten, sondern ihre „vorwärtsweisende, tatliebende, lebensfassende Kraft an der Glut unserer Gegenwelt nähren.“⁷⁸ Anders als Buchhold, die für diese Vision den Begriff der „Rasse“ bemüht, kommt Kurella ohne dieses Konzept aus. Er distanziert sich von völkischen Ideen, insbesondere was die Erziehung der Jugend betrifft, die, so Kurella, keiner Einsicht in Stammbaum oder Erbanlagen, sondern in das Wesen des Zöglings als Ganzes bedürfe. Ihr Ziel sei „humanitas“, ausgerichtet an den Werten „der Wahrheit, Offenheit, Gerechtigkeit, des Mutes, der Liebe.“⁷⁹

Bei Kurella findet sich ein antithetisch wirkendes Nebeneinander der Begeisterung für und gleichzeitig radikalen Abgrenzung von asiatischen Lehren. Während er die zeitgenössisch-jugendbewegte Indienbegeisterung aufgreift, betont er die dichotomische Verschiedenheit allein schon durch sprachliche Mittel, indem er von „uns“ und „ihnen“ spricht. Die von ihm aufgerufenen Indienbilder sowie seine Position dazu weisen zudem Widersprüche auf. Während er noch jüngst dem Diätplan der Mazdaznan-Lehre folgt, entrüstet er sich wenig später,

dass [...] von unberufener Seite in einem Strom trüber Ausbeutungen jener Ideen und der Quellenwerke und einer Flut okkultistischer und theosophischer Schriften und Traktätchen unter Berufung auf „asiatische Geheimlehren“ die minderwertigsten, dümmsten Dinge einer teils reizlüsternen teils unwissend tastenden Leserschaft in solcher Menge entgegengeworfen werden,⁸⁰

dass er als Einsichtiger die Pflicht empfinde, auf authentische Schriften zu verweisen. Kurella bezweifelt die Authentizität der Mazdaznan- sowie anderer neureligiöser Lehren und bezeichnet die Schriften Otto Hanischs, Begründer der Mazdaznan-Bewegung, als durchsichtig und fiktiv. Deren völkische Tendenzen wie Runenforschung oder „arisches Weistum“

72 A. Kurella, Europa-Asien, in: Freideutsche Jugend 4, 1918: 360.

73 Ebd.

74 Vgl. A. Kurella, Bücherbesprechungen, in: Freideutsche Jugend 4, 1918: 380.

75 Ebd.

76 Ebd.: 361.

77 Ebd.

78 Ebd.

79 Kurella, Deutsche Volksgemeinschaft: 18f.

80 Kurella, Europa-Asien: 360.

findet er merkwürdig.⁸¹ Kurella gelingt so der Spagat, im Strom jugendbewegter Indophilie mitzuschwimmen und zugleich eigene Deutungen zu entwickeln, für die er seine Expertise geltend macht.

Auch Wyneken fühlt sich zur Korrektur vermeintlich falscher Auffassungen der Lehre der „Bhagavad Gītā“ berufen. Dabei unterstellt er selbst Gandhi eine unzureichende Lesart: Dessen Lehre der Gewaltlosigkeit gelte als typisch indisch, begeistere daher viele Deutsche – doch richtig sei, dass Indien mit der „Gītā“ einst einen „starken «europäischen» Einschlag erfuhr“, schließlich lehre das epische Gedicht die Verpflichtung des Kriegers zum Kämpfen.⁸² Das sei Wyneken zufolge etwas originär Europäisches, und er grenzt sich von Gandhi ab: In ihm meine man „die Überlegenheit [...] des asiatischen Menschen“ zu spüren, aber „seine Pflicht ist nicht unsere Pflicht, [...] unser Heiliger bleibt immer ein Krieger“. Dabei hat Wyneken nichts gegen Gandhi: In einem anderen Aufsatz beschreibt er vergleichsweise sachlich dessen wichtigste Ziele und Forderungen. Gandhis Praxis dürfe man nicht „mit den weichmütigen, unentschlossenen Non-Violentisten, die wir unter uns haben“, verwechseln.⁸³ Sein „Urerlebnis“ sei das Opfer, was sich an seiner Pädagogik veranschaulichen ließe. In Gandhis Schule herrsche strenge Ordnung, sie sei von Zwanglosigkeit weit entfernt. Dafür werde die dortige Arbeit getragen von Enthusiasmus, was Wyneken offenbar positiv bewertet.

Wynekens Ansichten bedürfen einer Erklärung, wozu sein Aufsatz „Luther“ Ansätze bietet. Im Wesentlichen huldigt er darin dem Reformator und lobt, sein Wirken habe zur „Befreiung der Menschheit vom Priestertum“ geführt, das Mithilfe von Schuldgefühlen die Menschheit geknechtet habe.⁸⁴ In seiner Argumentation, für die er weit ausholt, greift Wyneken auf ein Potpourri aus Theorieversatzstücken von Nietzsche und Schopenhauer, Darwinismus, Psychoanalyse, Kant'scher Moralphilosophie und ähnlichem zurück. Wyneken skizziert hier sein Bild vom Menschen, dessen Ideal sich im „Europäertum“ verwirkliche, im freien, d. h. im moralisch nicht von Autoritäten gefesselten heroischen Mann.⁸⁵ Dafür, dass Wyneken Frauen mitgemeint haben könnte, gibt es keine Anzeichen. Luther wird als ein solch idealer männlicher Mensch portraitiert, als ein Europäer, der zugleich das Schicksal des deutschen Volkes verkörpere – denn, so Wyneken weiter, das Europa, das er meint, sei in erster Linie deutsch. Im zweiten Teil des Textes flechtet Wyneken Bezüge zu Asien ein, dem Gegenstück Europas, wie er meint. Dabei greift er die gängigen Stereotype auf: Asien verkörpere das weibliche Prinzip, sei passiv, Europa hingegen männlich, aktiv und damit überlegen. Luther habe demzufolge

das europäische Grundgefühl, also seine Religion, vom asiatischen Einschlag befreit, [...] sein Christentum [...] geschaffen. Die Religion der Aktivität, den Kultus des Genius, des creator spiritus.⁸⁶

Schöpferische Schaffenskraft wird bei Wyneken mithin zur „deutsch-europäischen“ Eigenschaft. Wyneken hält also Distanz zu Asien. Entgegen der damaligen Indienbegeisterung

81 Kurella, Bücherbesprechungen: 382.

82 G. Wyneken, *Der Europäische Geist*, in: ders., *Der Europäische Geist*, Leipzig 1926: 11; es handelt sich dabei um einen 1924 erstmals veröffentlichten Aufsatz.

83 G. Wyneken, *Mahatma Gandhi*: 200; der Aufsatz endet wie folgt: „Wir wollen das kämpfende Indien im Auge behalten und mit allen Kräften unserer Seele ihm zur Seite stehen: nicht nur daß ihm Swaradsch (Autonomie) werde, sondern daß sein Glaube nicht wanke, daß es seiner Mission treu bleibe, daß es sein Kämpfen und Leiden als ein stellvertretendes für alle fühle und durchführe.“ (201).

84 Wyneken, *Luther*: 5; der Aufsatz erschien erstmal kurz vor Kriegsende 1918.

85 Ebd.: 23; wesentlicher Bezugspunkt dafür ist – wenig überraschend – Nietzsche.

86 Ebd.: 20f; hier zeigt sich im Übrigen das antisemitische Potenzial im Denken Wynekens.

vertritt Wyneken den Standpunkt, dass schon aufgrund der eigenen Konstitution die Hinwendung zu indischen Glaubenslehren keine Lösung bringe, man müsse tätig bleiben. So zeigt er zwar Verständnis für die in der „Bhagavad Gītā“ Trost suchenden Kriegsheimkehrer: Ihnen sei wie dem Helden Arjuna zumute – nicht, weil „Gefahr und Leiden das Furchtbarste ihres Loses sind, sondern Sinnlosigkeit und Wahnsinn, Sünde und Schuld.“⁸⁷ Aber es helfe alles nichts: „[...] wir müssen hindurch. [...] Ein Zurück zum „tatlosen Tun“ Asiens gibt es für uns nicht [...].“⁸⁸

Etwas ausgefeilter sind Wynekens Gedanken zur „Bhagavad Gītā“ in einem Aufsatz von 1921, in dem er Fragen der Moral verhandelt.⁸⁹ Ausgangspunkt ist sein Argument, dass es kein sündloses Leben gäbe, was er, wie in „Luther“ schon deutlich geworden, aus den Lehren des Reformators ableitet. Auch wiederholt er hier seinen Standpunkt, dass man sich seinem „Schicksal“ stellen müsse.⁹⁰ Die textliche Grundlage ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die Übersetzung Springmanns, jenem 1917 im Krieg gefallenem Indologen, der auch Buchhold mit der „Bhagavad Gītā“ vertraut macht. Zum einen liegt das nah, weil Wyneken dessen Terminologie benutzt, beispielsweise vom in der „Gītā“ zelebrierten „Rittertum“ spricht.⁹¹ Auch ist Wynekens Auslegung der Schrift sehr nah an jener Springmanns, die die Bedeutung von Pflichterfüllung und Kampf für die Erlösung betont. Im Vorwort zu seiner Übersetzung schreibt Springmann, die brahmanische Weisheit lehre, dass das ganze Leben ein Opfer sei, und das größte sei „das Opfer des Lebens auf dem Altar der Schlacht, das der Krieger bringt.“⁹² Wyneken erkennt in der „Gītā“ ebenfalls „die Lehre von der Pflicht, die mit uns geboren ist, von dem Schicksal, das wir zu vollenden haben: Kämpfe!“⁹³ Dass er den teils hysterisch verehrten Tagore, der gelegentlich mit weiblichen Attributen bedacht wird, eher gering schätzt, erklärt sich aus Wynekens Fixierung auf das Maskuline. Der von ihm konstatierte konzeptionelle Mangel in Tagores Pädagogik passt ebenfalls in sein tendenziell antifeministisches Weltbild.⁹⁴

Ausgehend von der Idee, dass man seinem „Schicksal“ nicht entgehen könne, setzt sich Wyneken mit Schuld und Sünde auseinander, zwei Themen, die ihn aus biografischen Gründen lebenslang begleiten. Er argumentiert in Anlehnung an die „Bhagavad Gītā“, dass man sich nur verstricke, wenn man „aus Furcht vor dem sündigen und Schuld anhäufenden Charakter seines Tuns aus diesem seinen Los zu desertieren versucht.“⁹⁵ Es gebe kein sündloses Tun. „Handeln aus dem eigenen Gesetz“ sei die Pflicht, die man zu erfüllen habe; damit meint Wyneken eine „individuelle, angeborene“ Pflicht.⁹⁶ Wenn das eigene „Schicksal“ einen also

87 Ebd.: 27f.

88 Ebd.: 27ff.

89 Wyneken, Über die Bhagavadgita, in: ders., Der Europäische Geist, Leipzig 1926: 48–62.

90 Ebd.: 56; Wyneken referiert damit auf den Kastenbegriff Indiens, der – wie in der „Gītā“ nachzulesen – impliziert, dass es besser sei, den durch die Geburt zugewiesenen Stand schlecht zu erfüllen, als den eines anderen gut.

91 Ebd.: 55; Springmann übersetzt beispielsweise am Beginn des ersten Gesanges das Wort „dharmakshetre“ mit „auf [...] [d]em Feld der altbewährten Ritterehre“ (Bhagavad Gita: 23), was keinesfalls haltbar ist. Von Ritterehre und Rittertum ist in anderen mir bekannten Übersetzungen nirgends die Rede. Dafür, dass Wyneken die Springmann-Übersetzung liest, spricht zudem, dass sie im Freideutschen Jugendverlag Adolf Saal erscheint, wo auch Wyneken publiziert.

92 Bhagavad-Gita: 20.

93 Wyneken, Bhagavadgita: 56.

94 Vgl. ebd.: 48ff; vgl. außerdem G. Wyneken, E. Pieczynska, Tagore als Erzieher [Rezension], maschinengeschriebenes Manuskript; AdJb, N 35 Nr. 1297 (Veröffentlichung ungewiss). Siehe dazu Kapitel V, 2.

95 Wyneken, Über die Bhagavadgita: 56f. Man beachte die militärische Ausdrucksweise.

96 Ebd.: 58.

zum Sündigen auserkoren hätte, so müsse man ihm folgen. Sowohl aus der „Bhagavad Gītā“ als auch den Lehren Luthers zieht Wyneken als Essenz: „Das Gesetz lass beiseite. Halte dich nur an [Gott], dann bist du von aller Schuld erlöst.“⁹⁷

Diese Ausführungen, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu dem gegen Wyneken geführten Prozess entstehen, machen stutzig. Worum es ihm bei seiner Argumentation für das Sündigen geht, sagt Wyneken bereits zu Beginn des Aufsatzes – um eine „Ethik des Eros“, womit er eine das Gesetz überflüssig machende Liebe meint.⁹⁸ Diese lebensbejahende Ethik sei das, was wir suchten, so Wyneken im pluralis majestatis. Angesichts der aktuellen Debatte über (sexualisierte) Gewalt und Reformpädagogik drängt sich der Verdacht auf, dass Wyneken mithilfe der „Bhagavad Gītā“ sein Handeln gegenüber den von ihm drangsaliierten Schülern zu rechtfertigen versucht. Er verleiht seinen Überlegungen gar ein utopisch-visionäres Moment: ihm zufolge müsse „an die Menschheit selbst die rettende Hand“ angelegt werden.⁹⁹ Dies jedoch sei unmöglich,

solange wir an das unbedingte Recht des einzelnen Menschen glauben, über sein Leben soweit frei zu verfügen, als er andere nicht schädigt; solange wir uns an der Moral orientieren. [...] Die Moral, widernatürlich, lebensfeindlich und lebensgefährlich, bedroht die Menschheit [...], denn sie ist blind gegen die Idee der Menschheit. Nicht Moral [...] wird die verunglückte Menschheit retten, sondern unsere Tapferkeit.¹⁰⁰

Diese Tapferkeit kann nur jene sein, die den Menschen gemäß seines „Schicksals“ zum Sündigen veranlasst. Die totalitären Klänge sind unüberhörbar.

Dass Wyneken auch an anderer Stelle auf „indische“ Argumente zurückgreift, darauf weist schon Kupffer hin, der in Wynekens handschriftlichen Notizen zum Eros-Fall ein Zitat von Hermann Keyserling gefunden hat, das Wyneken als bedeutsam für seine Verteidigung einstuft, es lautet: „Keine Weltanschauung der Welt vertritt mit gleichem Radikalismus wie die indische die Überzeugung, dass im Bereiche des Lebens der Sinn den Tatbestand schafft.“¹⁰¹ Kupffer erkennt darin die Bemühung Wynekens, eine allgemeingültige Erklärung für menschliches Handeln zu schaffen:

Er schließt sich der Auffassung an, dass der Tatbestand keine von den beteiligten Personen unabhängige Geltung habe, sondern erst durch die sinngebende Deutung überhaupt zum Tatbestand werde. Das Subjekt setzt sich damit absolut, bestimmt den Stellenwert seiner Handlungen selbst, macht die Welt zum Produkt seiner Interpretationen und beruft sich auf die nur im eigenen Innenleben wirksame, nicht rational prüfbare Sittlichkeitsmaxime. Auf den Fall „Eros“ bezogen heißt das, dass Wyneken sein Verhalten jeder Kritik entzieht.¹⁰²

Wyneken ist ein geschickter Strategie. Als ewiger Nonkonformist entwickelt er Indien-Deutungen, die der indophilen Begeisterung um 1920 nicht (in Gänze) folgen, ohne dabei die ungeschriebenen Gesetze des orientalistischen Diskurses zu verletzen. Ihm gelingt, ähnlich Kurella, der Spagat zwischen der erforderlichen Wertschätzung des Indischen und kompro-

97 Ebd.

98 Ebd.: 54.

99 Ebd.: 62.

100 Ebd.

101 So zitiert in Kupffer: 133, nach H. Keyserling, Reisetagebuch eines Philosophen, 1920: 338.

102 Kupffer: 133.

missloser Abgrenzung durch die Betonung der westlichen Überlegenheit. Die damit einhergehende Profilierung erfolgt im eigenen Sinn, wie Kupffer meint:

[Wynekens] Distanzierung von jenen „Propheten“, welche auf die zeitgeschichtlich begründeten Sehnsüchte des Publikums antworteten, geschieht einerseits zur Disqualifizierung einer unwillkommenen Konkurrenz. Wyneken war selbst solch ein Prophet, dessen Verkündigung durchaus den religiösen Bedürfnissen mancher Kreise entsprach.¹⁰³

Etwa zwei Jahre bevor Wyneken diese Apologie mit Referenzen zur „Bhagavad Gītā“ verfasst, streitet Kurella in seinem Aufsatz „Körperseele“ für eine Befreiung der Sexualität.¹⁰⁴ Er nimmt darin Deutungen von Aspekten indischer Religiosität voraus, die später bei seinem Mentor Wyneken wieder auftauchen und von dem gewissermaßen weitergedacht werden – nämlich als Begründung für die Legitimität der Erfüllung eigener (sexueller) Wünsche, die nicht der allgemeinen Moral entsprechen. Kurella macht vor, wie man diese Wünsche in der Verknüpfung mit Elementen indischer Religion und Philosophie mit hehren Idealen auflädt und so rechtfertigt.

„Körperseele“ stellt einen fiktiven Briefwechsel zwischen zwei Angehörigen der Jugendbewegung dar, die den Umgang zwischen den Geschlechtern, insbesondere auf der Ebene der Sexualität, verhandeln. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass die Jugend mit einer transzendental zu verstehenden Unendlichkeit verbunden sei. Sie verliere diese Dimension des Seins, wenn sie sich dem Erlebnis der Sexualität hingibt. Jungen und Mädchen reifen so zu Mann bzw. Frau und begännen anschließend ein Leben der Weltlichkeit. Kurella geht der Frage nach, wie Sexualität wieder zu einem „Seelenerlebnis“ werden könne.¹⁰⁵ Dafür, dass sexuelle Handlungen seinerzeit genau das meist nicht seien, macht Kurella die Trennung von Körper und Seele verantwortlich. Zunächst müsse diese Trennung aufgehoben werden, denn der „seelische Vorgang“ beim sexuellen Erleben habe eine metaphysische Dimension: Es handele sich um ein „Verlieren des Bewusstseins der Gebundenheit an das Ich.“¹⁰⁶ Weiter schreibt Kurella:

Hier drängt sich mir eine Vermutung auf: ob sich damit nicht diese Entwicklung der Geschlechtlichkeit offenbart als eine Ersatzbildung für die mit dem Verfall der alten körperlich-seelischen Religionen verlorengegangene Fähigkeit, das Bewusstsein des abgesonderten Ich zu überwinden und das Erlebnis des All zu gewinnen durch religiöse, auf anderen körperlichen Funktionen (Atem, Konzentration) beruhende Übungen? Die Andersartigkeit des Geschlechtslebens bei den in jenen Religionen lebenden Menschen [...], lässt diesen Gedanken berechtigt erscheinen.¹⁰⁷

Kurella glaubt, deutlich gesagt, dass mithilfe indischer Meditationstechniken wie beispielsweise Yoga eine Wiedervereinigung von Körper und Seele respektive Geist ermöglicht werde, was sich auch in der Sexualität positiv niederschlagen werde. Geschlechtsverkehr müsse nicht in die Weltlichkeit führen: „[D]ie körperliche Hingabe wird zum großen seelischen Erlebnis, zum stärksten Antrieb auf dem Wege unserer geistigen Menschwerdung.“¹⁰⁸ Ein anderes Argument ist „Natürlichkeit“: Kurella sieht im Wirken des Eros ein Talent, eine besondere

103 Ebd.: 172.

104 Vgl. A. Kurella, Körperseele, in: Freideutsche Jugend 4, 1918.

105 Ebd.: 246.

106 Ebd.: 245.

107 Ebd.

108 Ebd.: 247f.

Gabe, der zu folgen nichts mit Unreinlichkeit zu tun haben könne, und plädiert also für ein „Recht auf freie Hingabe“, denn man müsse seiner Natur folgen.¹⁰⁹

Als Kurella diesen Text veröffentlicht, ist die Phase seiner praktischen sexuellen Experimente bereits vorüber. Im 1917er Kommunenleben nimmt er jedoch nicht immer genügend Rücksicht auf die Bedürfnisse seiner Partnerinnen. Schaad berichtet von einem Brief, in dem eine betroffene Frau Kurella als „Banausen“ und den propagierten „freien Sex“ als „grausame neue Moral“ bezeichnet.¹¹⁰ Seine Grenzüberschreitungen lassen sich im Nachgang trefflich zu Handlungen umdeuten, die der Befreiung des Menschen gedient hätten. Wyneken dürfte „Körperseele“ zur Kenntnis genommen haben; nicht nur war Kurella einer seiner Anhänger, auch im eigenen Interesse hat Wyneken die Diskussionen innerhalb der Freideutschen Jugend aufmerksam verfolgt.¹¹¹ Ein konkreter Bezug seinerseits zu Kurellas Text ist nirgends zu finden, was jedoch nicht verwunderlich ist; Verweise unterhalb von Geistesgrößen wie Hegel sind bei Wyneken ohnehin selten. Trotz aller Begeisterung für „Upanischaden“ und Co konstatiert Kurella in „Körperseele“, dass diese „alten Lehren“ nicht die letzten Antworten geben könnten – ihnen sei die gegenwärtige Situation als Ausgangspunkt für alles Kommen- de fremd.

In allen Auseinandersetzungen Kurellas und Wynekens mit indischen Schriften und Personen bleibt Deutschland gedanklicher Dreh- und Angelpunkt. Keiner von beiden stellt je die Hegemonie des Westens ernsthaft infrage. Das zeigt sich unter anderem in Wynekens Äußerungen zur Weltpolitik, deren Lenkung und Führung er in den Händen von Europäern sieht. Eine Partnerschaft mit nichteuropäischen Völkern lehnt er ab.¹¹² In dem 1926 publizierten Aufsatz „Die Religion des Geistes“ bricht er mit Asien. Wyneken pocht darauf, dass man sich in Wickersdorf von „den Asiaten“ unterscheide, „die sich im natürlichen und erlebbaren Einklang mit dem Weltsinn wissen“, man sei europäisch, das heiße: „wir sind Protestanten, wir sind kritisch eingestellt.“¹¹³ In der DDR, wo Kurella in den 1950er Jahren einen Funktionärsposten besetzt, lehnt man Esoterik als Ausdruck von Bürgerlichkeit ab.¹¹⁴ Kurella verschweigt daher sein früheres Interesse an indischer Religion und Philosophie, welches er ab 1920 zumindest publizistisch nicht weiter verfolgt hatte.

Sowohl für Wyneken als auch Kurella dient die publizistische Auseinandersetzung mit indischem Gedankengut in erster Linie ihrem elitären Selbstverständnis und ihrer Profilierung als charismatische Nonkonformisten. Im Zuge der jugendbewegten Indienbegeisterung steigern sie damit ihre Attraktivität und festigen ihre machtvollen Positionen und ihren Führungsanspruch in der sukzessive zerfallenden Freideutschen Jugend. Zugleich unterwerfen sie das Indische einem typisch orientalistischen „Othering“, sie machen Indien zum Anderen des eigenen Selbst, der eigenen Kultur. Indisches Gedankengut könne bestenfalls Mittel zum Zweck sein – zentraler Bezugspunkt der Jugendbewegung müsse Deutschland und die hiesige Kultur bleiben. Obwohl Kurella und Wyneken mit ihren Deutungen der gängigen Indophilie in der Jugendbewegung nicht entsprechen, greifen sie doch auf die geläufigen Orient-Stereotype zurück. Indien zeichnet sich bei ihnen durch Natürlichkeit, Ganzheitlichkeit, Religiosität und

109 Ebd.: 241ff.

110 M. Hertwig an H. Koch, Brief vom 7.12.1979; AdjB, Nachlass Hans Koch, N 76; so zitiert in Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse: 130.

111 Siehe dazu die Analysen zu Wynekens Involviertheit in Konflikte innerhalb der Freideutschen Jugend in Kupffer: 85 und 102ff.

112 Vgl. G. Wyneken, Weltpolitik, in: ders., Der europäische Geist, Leipzig 1926: 18; vgl. außerdem Kupffer: 246.

113 G. Wyneken, Die Religion des Geistes, in: Junge Menschen 7, 1926: 262.

114 Vgl. dazu die Analysen in M. Schaad, Die fabelhaften Bekenntnisse.

Schicksalshaftigkeit aus. Ihre Referenzen sind indologisch zugänglich gemachte Texte. Wyneken verhandelt bei der Beschäftigung mit indischen Schriften und Ideen schwerpunktmäßig sein maskulin-heroisches Menschenbild; Kurella erhofft sich davon eine elitär-avantgardistische und geeinte Freideutsche Jugend. Die Zukunftsvisionen, die beide Männer entwerfen, haben utopische Züge und weisen zugleich totalitäre Merkmale auf: Prophetengleich wissen sie um *den* Weg zur Erlösung. Die Empathielosigkeit Wynekens gegenüber den von seinen „Sünden“ betroffenen Personen unterstreicht diesen Aspekt. Die Attraktivität des „tat tvam asi“ für Kurella speist sich vermutlich aus einer Interpretation, die jener Wynekens von der „Bhagavad Gītā“ ähnelt: einer vermeintlichen Relativität von Werten und der gleichzeitigen Quasi-Vergottung des Selbst.

Tagore als Idol der Jugend: Erich Lüth

Erich Lüth gehört zu jenen Freideutschen, die Rabindranath Tagore inbrünstig verehren – zumindest eine Zeitlang. Er vereint dabei Schwärmerei mit einer klaren politischen Haltung. Geboren 1902 in Hamburg, wächst er in einer Kaufmannsfamilie auf und verlässt 1919 ohne Abschluss die Schule. Lüth ist ein Grenzgänger zwischen Lebensreform, Jugendbewegung und Reformpädagogik: Er kommt während seiner Schulzeit in Kontakt mit dem Altwandervogel, schreibt in den frühen 1920er Jahren regelmäßig für *Junge Menschen* und veröffentlicht, den Hamburger Reformpädagogen Wilhelm Lamszus und Adolf Jensen nahe stehend, ein schulkritisches Pamphlet mit dem Titel „Die Entfesselung der Schule“ ([1923]). Lüth beschäftigt sich zudem mit einer Körper- und Bewegungserziehung, welche die Einheit von Körper und Geist befördern soll. Er empfiehlt die gymnastischen Tanzformen Rudolf Labans als Gegengift zu einer überbetonten Vernunft.¹¹⁵ Hier spiegeln sich Lüths kulturkritische Tendenzen, sein zeittypisches Streben nach Ganzheitlichkeit und Erlösung: „Tanzend spricht [der Mensch]: Das bin ich, Welt“ – eine deutliche Reminiszenz an die Formel „tat tvam asi“.¹¹⁶

Walter Hammer, Lüths Mentor, überträgt ihm 1920 die Herausgabe der Tagore-Sondernummer von *Junge Menschen*, womit ihm eine bedeutende Rolle für die Rezeption Tagores in der Jugendbewegung zukommt. Dort und in anderen seiner Texte stilisiert er den Dichter zum Vorbild der Jugend, dem „zukunftstragende[n] Geschlecht.“¹¹⁷ Im selben Jahr nimmt er an einem der ersten Weltfriedenskongresse der Jugend im holländischen Ommen teil und dürfte dort in Berührung mit der Theosophie gekommen sein.¹¹⁸ 1923 ist er beim Zweiten Meißnertag dabei und engagiert sich für eine Rückbesinnung auf die beim 1913er Treffen

115 E. Lüth, Tanz, in: *Junge Menschen* 4, 1923: 196; von der damals ebenfalls in der Jugendbewegung intensiv gepflegten Tradition der Volkstänze distanziert sich Lüth ausdrücklich, bezeichnet sie als konventionell. Rudolf Bode, (1881-1970), der als Begründer der Ausdrucksgymnastik gilt, stellt in „Rhythmus und Körpererziehung“ dezidierte Bezüge zu indischen Traditionen her, vgl. R. Bode, Rhythmus und Körpererziehung, Jena 1925: 81ff.

116 E. Lüth, Tanz, in: *Junge Menschen* 4, 1923: 196.

117 E. Lüth, *Lasst uns Mensch sein!*, Hamburg 1920: 12.

118 Mir ist kein Text Lüths bekannt, in dem er sich zur Theosophie äußert, lediglich in seiner ersten Autobiografie schreibt er über Ommen, dass die dortige Zeltstadt für die Zusammenkünfte des Order of the Star in the East mit dem „indischen Weisen Krishnamurti“ errichtet wurde, E. Lüth, *Viel Steine lagen am Weg*, Hamburg 1966: 44.

hervorgegangene Meißnerformel. In der Bundesrepublik arbeitet Lüth als SPD-naher Publizist; er stirbt 1989 in Hamburg.¹¹⁹

Seine pädagogischen Gedanken formuliert Lüth wesentlich in der schulkritischen Schrift „Die Entfesselung der Schule“. Zum Lehrer sei man geboren, so wie man zum Künstler oder Dichter geboren sei; allein durch Berufung und Begabung, nicht mithilfe von Wissenschaft und Studium, könne man den Beruf erlernen.¹²⁰ Der Gesellschaft komme daher die Aufgabe zu, diese „geborenen Lehrer herauszufinden, [...] um ein Geschlecht erlesener Erzieher heranzubilden, das seinem Volke dereinst zum Segen gereicht.“ Weniger die zu lehrenden Inhalte seien entscheidend, als vielmehr das lebendige Beispiel der Lehrkraft.

Wie so viele andere sieht Lüth Deutschland in einer Zeit der Krise, die aber zugleich Potenzial für Veränderungen enthalte. In seinem Erstlingswerk, der Streitschrift „Lasst uns Mensch sein!“ (1920), bezieht er Position gegen Kapitalismus und Nationalismus, für Menschlichkeit und den Versailler Frieden: „Die Jugend muss kritisch werden!“¹²¹ Tagore ist ein wichtiger Stichwortgeber für den gerade 18-Jährigen, dessen Worte in „Nationalismus“ (1918) glichen „Hammerschlägen“.¹²² Lüth stellt Tagore in eine Reihe mit Bertha von Suttner oder Henry Barbusse, erkennt in ihm einen Hoffnungsträger. Auch andere Kräfte schreibt er dem Dichter zu: „[W]ir können wieder glauben, wie die einfältige Weisheit des Kindes glaubt.“¹²³ Insbesondere in seiner Funktion als Literat entfalte Tagore erzieherische, fast schon Erlösung schaffende Wirkung, indem er Menschen ihre Unschuld wiederzugeben vermag. Ähnlich dem „geborenen Lehrer“ folge der Dichter Tagore seiner Berufung.¹²⁴ So, wie Pädagogen für alle Kinder „wie die Sonne sein [sollen], die voll Fröhlichkeit scheint über Gerechte und Ungerechte“, so scheine Tagore als Poet gewissermaßen für die ganze Welt.¹²⁵

In *Junge Menschen* beschäftigt sich Lüth ausführlicher mit Tagores Ideen. Dessen „Nationalismus“ sei voller Wahrheit, wenngleich es keine Systematik habe. Betroffen von der „Kälte und Seelenlosigkeit“ der westlichen Zivilisation fühlt sich Lüth nicht nur Tagore, sondern ganz Indien verbunden:

Indien besaß [...] keinen Nationalismus, dafür Glück, Elend, unendliche Sehnsüchte und eine starke Religiosität. Dann kam der Westen und streckte, nur um dem eigenen Reichtum und dem eigenen Egoismus neue Hekatomben zu bringen, seine gierenden Hände [...] aus, [...].¹²⁶

Weiterhin beklagt er den Verlust des „unbefleckten Menschentums“ im Westen, man habe sich an fremden Völkern schuldig gemacht und dafür lediglich einen „falschen und überhe-

119 Ausführliche Informationen zum Werdegang Lüths vgl. u. a. Lüth, Viel Steine lagen am Weg, ders., Ein Hamburger schwimmt gegen den Strom, Hamburg 1981, K. Heinsohn, Erich Lüth, in: Stambolis (Hrsg.), Jugendbewegt geprägt, Göttingen 2013 und H. Jantzen, Namen und Werke, Frankfurt a. M. 1972: 189ff; bekannt geworden ist er für das vom Bundesverfassungsgericht gefällte „Lüth-Urteil“. Damit erhält Lüth in dem Verfahren 1950-58 darüber, ob er zum Boykott des Filmes „Unsterbliche Geliebte“ des früheren NS-Filmemachers Veit Harlan aufrufen darf, Recht.

120 E. Lüth, Die Entfesselung der Schule, Werther [1923]: 35; erschienen in der Reihe *Junge Republik, Bausteine zum neuen Werden*, Heft 4, hrsg. von W. Hammer.

121 Lüth, Lasst uns Mensch sein!: 12.

122 Ebd.: 9. R. Tagore, Nationalismus, Leipzig, 1918; dieses Buch erscheint nochmals 1919 und 1921 im Verlag Kurt Wolffs in München.

123 E. Lüth, Tagore und wir, in: *Junge Menschen* 1, 1920: 253.

124 Ebd.: 35f.

125 Ebd.: 38f.

126 E. Lüth, Tagores Nationalismus, in: *Junge Menschen* 1, 1920: 253.

benden Stolz auf die [...] Nation“ erhalten.¹²⁷ Lüth zeichnet das Bild einer – nicht nur vom Nationalismus – korumpierten westlichen Gesellschaft: Das Leben bestehe nur mehr aus Hast und Geldgier, man sehne sich nach „Frieden, Ruhe, Traum und Hoffnung“, doch diese Zustände kenne nur das Kindesalter.¹²⁸ Europa repräsentiere das Greisenalter, und noch diese „Abendröte“ werde vom „Donnern der Maschinen und [...] Toben der entfesselten Gewinn-sucht“ zerstört, alles Menschliche, das „Zarte[...] und Tiefe“, dabei abgetötet.¹²⁹ Insbesondere beklagt Lüth, dass die Lehrer ihren Anteil daran hätten: Indem sie die Jugend in den Krieg schickten, wurden sie zu den Seelenmördern ihrer Kinder.

Während Tagore und dessen „Nationalismus“ in Lüths Artikel immer seltener erwähnt werden und schließlich ganz verschwinden, und zwar zugunsten der zivilisationskritischen Selbstanklage, so zeichnet sich unter der textlichen Oberfläche das Stereotyp vom kindlich-unschuldigen und unverdorbenen Indien als Gegenteil des am Abgrund stehenden, korumpierten, greisenhaften Europas ab. Anders als in „Lasst uns Mensch sein!“, wo Tagore noch als Mahner auftritt, stilisiert ihn Lüth in *Junge Menschen* zum prophetischen Retter der westlichen Zivilisation. Der „Weltweise“ lasse seine Lehre mit „Donnerstimme“ erklingen und helfe dem Westen, eigene Fehler zu erkennen, nämlich dass man das Reinste und Liebste von sich aufgegeben habe, um es gegen Unaufrichtigkeit und Selbstsucht zu tauschen.¹³⁰ Tagores Text münde „unmittelbar in das Erleben des mitfühlenden Lesers“ und darf also Hoffnung auf ein Umdenken machen.¹³¹

Auch in „Tagore und wir“ kürt Lüth den Schriftsteller zum Erlöser des krankenden Abendlandes, das die „Kraft zum »unbedingten« Selbst verloren“ habe.¹³² Es klingt wie die Wende zum Guten in einem Märchen, wenn Lüth verlautbart:

Weil wir nun so arm geworden sind, deshalb kam ein Dichter wie Tagore mit seiner reinen und innerlichen Philosophie der Seele wie eine Erlösung in die Knechtschaft unseres Geistes.

Noch bevor das Spektakel um den Tagore-Besuch 1921 entfesselt wird, verkündet Lüth den Dichter, womit er frühe begeisterte Rezeptionen in studentisch-jugendbewegten Kreisen aufgreift und zugleich zukünftige Deutungen vorausnimmt.¹³³ Er bewundert Tagores Menschlichkeit, versäumt dabei aber nicht die Exotik des Dichters und seiner Werke ins Feld zu führen. Der „Duft des Fremden“ erhöhe den Reiz seiner Texte.¹³⁴ Lüth bedenkt sie mit Pflanzenmetaphern: Tagores Gedichte seien „knospenfrisch“ und seine Lieder „kränzegeleich“, die Sätze zart, sie ergäben einen „herrlichen Strauß“. ¹³⁵ Manche Gedichte, so Lüth, schienen „nur [aus] Duft und nicht mehr“ zu bestehen. In den Zeilen spüre man die prinzipielle Verbundenheit mit Gott und dem All, Tagore sei erfüllt von „heißer Liebe zum Leben“. ¹³⁶

127 Ebd.: 254.

128 Ebd.

129 Ebd.

130 Ebd.: 253f.

131 Ebd.

132 Lüth, Tagore und wir: 253.

133 Beispielsweise der Natorp-Schüler H.-G. Gadamer berichtet: „[Natorp] lud manchmal sonntags einen Kreis in sein Haus ein und las dort Dichtungen, vor allem Dramen von Rabindranath Tagore, deren mystischer Tiefsinn mich oft ganz erfüllte.“ Gadamer, Philosophische Lehrjahre, Frankfurt a. M., 1995: 19. Mehr zu Tagore siehe Kapitel II, 4: Schlaglicht Rabindranath Tagore in Deutschland.

134 Lüth, Tagore und wir: 253.

135 Ebd.

136 Ebd.

Auf diese Weise schreibt Lüth den Texten einen Charakter zu, der sich wie ein Äquivalent zu den mannigfachen wie vagen Sehnsüchten in der Jugendbewegung verhält: Sie vermittelten Natürlichkeit, Schönheit, organische Ganzheit und Harmonie, Frische und Erwachen, Zuversicht und eine allverbundene Religiosität.

Wie sehr der Dichter für die deutsche Jugendbewegung taugte, verdeutlicht Lüth schließlich anhand von Tagores Roman „Das Heim und die Welt“ (1920), mit dem auch die deutsche Jugend einen Spiegel vorgehalten bekomme. Die Erzählung handelt von der Auseinandersetzung zwei junger Männer, aus der schließlich derjenige Protagonist, der „gern Opfer seiner Gerechtigkeit“ werde, triumphierend hervorgeht. Er sei der „Makellose[...]“, sein Wirken habe Ewigkeitswert.¹³⁷ Als wahrer Held geht mithin jener hervor, der – entsprechend der Meißner-Formel – aus „innerer Wahrhaftigkeit“ heraus agiert. Fast verliert er dabei seine Frau an einen politischen Führer, der sich als gewissenloser Blender entpuppt. Ähnlich wie später Natorp spitzt Lüth diesen Konflikt zum „Gegensatz [von] Politik und Sittlichkeit“ zu – wohl nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Auseinanderfallens der Freideutschen Jugend in verschiedene politische Lager.¹³⁸ Die essentielle Botschaft des Buches an die Jugend formuliert Lüth denn auch so: „Du! das ist nicht Wissenschaft, Beruf oder Fertigkeit allein. Du! Das ist Blut, Sehnsucht, Seele!“ Wer Tagore gelesen habe, werde „wieder ganz er selbst [...], [...] rein und fest.“¹³⁹ Auch in Europa, so Lüths Wunsch, möge jemand hervortreten, der – ähnlich Tagore dem indischen Volk – den hiesigen Menschen als „Prophet erstehe“.¹⁴⁰

Insgesamt erscheint das von Lüth herausgegebene Heft von *Junge Menschen* disparat. Die eingangs abgedruckte Sammlung von Tagore-Zitaten wird recht unglücklich von einer programmatisch daherkommenden, jedoch in ihrer Verkürzung missverständlichen Passage eröffnet: „Nur die Schwachen wagen es nicht, gerecht zu sein.“¹⁴¹ Neben Lüths eigenen Beiträgen findet sich in der Ausgabe ein Text über Shantiniketan, in dem betont wird, wie „indisch“ die dortige Erziehung sei und dass Tagore sich weigere, seine Schüler – so wie es die Briten verlangen würden – zum Stillsitzen zu zwingen: „In dieser Schule stützt sich Indien auf sich selbst.“¹⁴² Hammer plädiert wiederholt für das Nichtrauchen und findet, dass eine Zigarre in Tagores Mund „als stillos empfunden werden mußte[...]“.¹⁴³ Schließlich gibt es eine kurze Notiz zur Europareise Tagores: Der Dichter sei entsetzt, wie hemmungslos man in Paris feiere und habe die Stadt als „Seine-Babel“ bezeichnet.¹⁴⁴ Die Rezeption Tagores in *Junge Menschen* beschränkt sich auf das Themenspektrum der Jugendbewegung.

Lüths Begeisterung für Tagore ist nicht von Dauer. In seiner Streitschrift „Das Ende der Jugendbewegung“ (1925) erwähnt er Tagore letztmalig: Seine Lyrik sei kraftlos und daher

137 Lüth, Tagore und wir: 253.

138 Ebd.

139 Ebd.

140 Ebd.

141 [R. Tagore], [Sprüche], in: *Junge Menschen* 1, 1920: 252; dieser Satz ist entnommen: R. Tagore, *Das Heim und die Welt*, Leipzig, 1920: 54; ein längerer Auszug verdeutlicht die tatsächliche Intention: „[Bimala] konnte nicht wirklich begreifen, dass in meinen Augen jede Anwendung von Gewalt Schwäche ist. Nur die Schwachen wagen es nicht, gerecht zu sein. Sie weichen der Verantwortlichkeit aus [...]“ (ebd.); anschließend folgen Ausschnitte aus R. Tagore, *Der zunehmende Mond* (Mutter und Kind), Leipzig 1915, und eine Auswahl von Gedichten aus der mit dem Nobelpreis bedachten Sammlung „Gitanjali“.

142 Schule und Beruf, in: *Junge Menschen* 1, 1920: 265.

143 W. H[ammer], „Nichtrauchen eine rein hygienische Angelegenheit?“, in: *Junge Menschen* 1920: 255; Tagore ist Nichtraucher.

144 Volk in Not, in: *Junge Menschen* 1, 1920: 255.

„rasch verwelkt[...].“¹⁴⁵ Als neues Vorbild präsentiert er Gandhi. Lüth kritisiert, dass die Jugendbewegung sich immer noch nicht mit einer Stimme gegen den Krieg ausspreche. Gandhis „Non resistenz [sic]“ stelle eine Konsequenz in der Kriegsbekämpfung dar, die „von der deutschen Jugend noch nicht gezogen worden“, aber doch sehr zu begrüßen sei.¹⁴⁶

Zusammengefasst steht Tagore in den Texten Lüths für ein Erlösung versprechendes Indien, charakterisiert durch Blumenhaftigkeit, Ganzheitlichkeit und die frische Kraft der Kindheit oder Jugend. Der junge Schulkritiker greift diskursiv bereitstehende romantisierte Vorstellungen Indiens auf, die er – sobald er der Lyrik Tagores überdrüssig ist – in ihr Gegenteil wendet: Was noch 1920 Erlösung verheißt, ist schon 1925 ohne Kraft, wertlos.

In späteren autobiografischen Texten sieht Lüth diese Publikationen kritisch. Über das Tagore-Heft der *Jungen Menschen* schreibt er knapp 50 Jahre später:

Tagore war stark in Mode gekommen. Seine hauchzarte Lyrik [...] übte [...] auf große Teile unserer Generation eine faszinierende Wirkung aus, obgleich die Anspruchsvollen unter uns bald über den indischen »Gangeshofer« zu lächeln begannen. Mein Fehler war, dass ich aus den kontradiktorischen Dialogen der Erzählungen Tagores immer nur jene Teile, jenen Part zitierte, mit dem ich übereinstimmte. Diese Teile proklamierte ich dann zur ganzen Wahrheit, was mir bald von kritischen Lesern des Tagore-Heftes mit Recht vorgehalten wurde.¹⁴⁷

Auch „Die Entfesselung der Schule“ bezeichnet Lüth im Rückblick als „unausgegrenzte Expression“, die nicht wirklich ein Beitrag zur Sache gewesen sei.¹⁴⁸ Seine Publikationen kämen Abrechnungen mit den ihn umgebenden Institutionen gleich; Lüth sei damals mit seinem Schulerlebnis noch nicht ins Reine gekommen. Tagore, den Lüth als einer der ersten zum Idol der Jugend kürt, schrumpft so zum bloßen Stichwortgeber. Der Orientalismus der auf Stereotypen basierenden indophilen Vorstellungen zeit sich in deren späterer Umkehr in Verachtung und Herabwürdigung.

5.2 Orientalismus im erzieherischen Diskurs

Emma Pieczynska und Paul Cohen-Portheim: Der Ernennung Indiens zum (prophetischen) Erzieher

1920 erscheint ein Buch des heute in Vergessenheit geratenen Paul Cohen-Portheims, auf dessen Titelseite ein im Lotussitz befindlicher Buddha abgebildet ist – der Titel: „Asien als Erzieher“.¹⁴⁹ Drei Jahre später veröffentlicht die Schweizerin Emma Pieczynska das Bändchen „Tagore als Erzieher“.¹⁵⁰ Anhand der beiden Publikationen wird im Folgenden exempla-

145 E. Lüth, Das Ende der Jugendbewegung vom Hohen Meißner, Hamburg 1925: 12.

146 Ebd.: 7.

147 Lüth, Viel Steine lagen am Weg: 40f; Gangeshofer ist eine verballhornende Bezeichnung Tagores, die während der 1920er Jahre aufkommt; es handelt sich um eine Referenz auf den Heimatdichter Ludwig Ganghofer (1855-1920) und soll wohl zum Ausdruck bringen, dass auch Tagore, der ‚Dichter vom Ganges‘, ebenfalls nur sentimentale Heimatverse zustande bringe.

148 E. Lüth, Jugendbewegung vor den Forderungen der Politik, in: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung 10 1978: 100.

149 In diesem Kapitel nutze ich, sofern es sich nicht eindeutig um Erzieherinnen bzw. sonstige weibliche Akteure handelt, ausschließlich das Maskulinum ‚Erzieher‘, weil die Titel der besprochenen Bücher nur diese Form enthalten; P. Cohen-Portheim (1880-1932), Sohn österreichischer Juden, Maler und Publizist; über Verbindungen zu Jugendbewegung bzw. Reformpädagogik liegen keine Informationen vor.

150 Erstveröffentlichung in der frankophonen Schweiz unter dem Titel „Tagore Éducateur“ (1921).

risch die Verknüpfung von orientalisierten Imaginationen Indiens mit Erziehungskonzepten des Alltags sowie der Reformpädagogik jener Jahre erörtert. Dazu werden Pieczynskas und Cohen-Portheims Arbeiten mit den damals fast schon inflationär veröffentlichten „Erzieher-Büchern“ abgeglichen, in den historischen Kontext eingeordnet und inhaltlich knapp vorgestellt. Beide Texte stilisieren Indien bzw. Tagore zu prophetischen Erziehern, womit Vorstellungen aufgerufen werden, die einerseits gängigen Orientalismen, andererseits der Rhetorik der Reformbewegungen entsprechen und beides miteinander verknüpfen.

Friedrich Nietzsche veröffentlicht 1874 mit seiner kulturkritischen Schrift „Dritte Unzeitgemäße Betrachtung“ den zu jener Zeit kaum beachteten Prototyp der „... als Erzieher“-Texte: „Schopenhauer als Erzieher“.¹⁵¹ Ihm sei es dabei weniger um den vom Buddhismus beeinflussten Philosophen selbst oder dessen Philosophie gegangen, sondern vielmehr um seine eigenen Ansichten, die durch die Lektüre von dessen Texten eminent geprägt worden seien, so der Historiker Helmut Walther.¹⁵² Schopenhauer habe ein Leitbild abgegeben, und Nietzsche habe durch ihn – auf seine eigene Weise – eigene Positionen erörtert.¹⁵³ Zur Zeit der Niederschrift hatte sich Nietzsche bereits von Schopenhauers Einfluss und dessen Anschauungen emanzipiert, und so schreibt er 1877 an Paul Deussen:

„[Ich] glaube aber jetzt noch wie damals, dass es einstweilen höchst wesentlich ist, durch Schopenhauer hindurch zu gehen und ihn als Erzieher zu benutzen. Nur glaube ich nicht mehr, dass er zur Schopenhauerschen Philosophie erziehen soll.“¹⁵⁴

Nietzsche funktionalisiert Schopenhauer. Er schätzt ihn als Lehrer, aber seine Lehre schätzt er nicht mehr. Ob nun bewusst oder unbewusst, Julius Langbehn, dessen „Rembrandt als Erzieher“ nicht nur zum zeitgenössischen Kassenschlager, sondern später durch Nohl, Scheibe und andere auch zu einem der zentralen Referenzwerke der „reformpädagogischen Bewegung“ ernannt wird, hält es mit Rembrandt ähnlich.¹⁵⁵ Leben und Werk des niederländischen Barock-Malers spielen in seinem 1890 erstmals erschienen Pamphlet kaum eine Rolle. Zentral ist hingegen die Indienstnahme Rembrandts zur Untermauerung der von Langbehn vertretenen Kulturkritik, die neben Liberalismus, Materialismus und Kosmopolitismus den Rationalismus der Aufklärung geißelt und als Ursache einer gesellschaftlich-kulturellen Degeneration ausmacht. Es werde, so Langbehn, eine überreife Bildung und letztlich eine „Ueberkultur“ erzeugt, die noch roher sei, als jede „Unkultur“. Neue Erziehung müsse entgegengesetzt der bisherigen wirken, was im Wesentlichen bedeutet, „das Volk [...] nicht von der Natur weg-, sondern zu ihr zurück[...]“ zu erziehen.¹⁵⁶

151 Vgl. Oelkers, Reformpädagogik: 81, Erstauflage hrsg. von E. Schmitzner in Chemnitz in einer Auflage von 1 000 Stück. Für die meisten seiner „Nachfolger“ dürfte es sehr schmeichelhaft sein, diese Verbindung herzustellen.

152 Vgl. Walther, Nietzsche als Erzieher, in: Aufklärung und Kritik 2000: 107f.

153 Ebd.

154 So zitiert ebd., F. Nietzsche an P. Deussen im Juli 1877; Deussen (1845-1919), Indologe und Religionswissenschaftler.

155 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2002 [1935]; W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung, 1900-1932, 1994 [1969]; dieser Bezug zur Reformpädagogik ist erst nachträglich hergestellt worden, vgl. Oelkers, Reformpädagogik: 84; ein Bekenntnis zu irgendeiner Art der Schulreform sei bei Langbehn nicht zu finden, vgl. ebd.: 80f. Langbehn (1851-1907), der Nietzsche sogar einst mithilfe von Hypnose in Jena heilen will, beruft sich primär auf dessen frühe Arbeiten, die kulturkritischen Strömungen zugerechnet werden können. Er deutet Nietzsche als einen Befürworter deutschnationaler-völkischer Erneuerung, in der Langbehn selbst die Lösung aller zeitgenössischen Probleme sieht.

156 Vgl. [J. Langbehn], Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1890: 3.

Dank der enormen Popularität Langbehns folgen unzählige „... als Erzieher“-Texte, und zwar bis weit in die Weimarer Zeit und darüber hinaus. Dabei werden zahlreiche Männer als „deutsche Erzieher“ angeboten, was „die Semantik des pädagogischen Vorbildes“ gestärkt habe, wie Oelkers anmerkt, wenn auch kein Pädagoge darunter gewesen sei.¹⁵⁷ Immerhin hätten die enormen Kontroversen um Langbehns Schrift die öffentliche Aufmerksamkeit auf Erziehung und damit verbundene Fragen gelenkt.¹⁵⁸ Um sich ein tragfähiges Urteil über das Phänomen zu bilden, bedürfte es einer gründlichen Durchsicht all dieser Schriften, denn nicht immer trifft Oelkers' These von der Diskursivierung des Vorbilds zu. Der Germanist Robert Zilchert beispielsweise konstatiert in „Goethe als Erzieher“, dass der Dichter, ohne den die deutsche Kultur nicht denkbar sei, auf alle brennenden Fragen, die die Menschen bewegten, Antwort geben könne.¹⁵⁹ Goethe „erzieht“ also nicht nur als Vorbild, sondern mittels seiner geistig-moralischen Omnipotenz. Klausmann erörtert in „Der Krieg als Erzieher“ die „erzieherische“ Wirkung des Ersten Weltkrieges. Als von Gott gewähltes Mittel „erziehe“ der Krieg durch zunächst Schmerz und Not, die sich jedoch später als reinigend erwiesen.¹⁶⁰ Sein Verständnis von Erziehung gleicht der Idee der Katharsis.

Mit „Rohkost als Erzieher“ wird 1928 ein Artikel betitelt, in dem argumentiert wird, dass junge Hausfrauen, die auf Rohkosternährung setzen, beim Einkauf der dazu notwendigen, qualitativ hochwertigen Lebensmittel zum effektiven Wirtschaften erzogen würden.¹⁶¹ Gerade dieses offensichtlich weit hergeholte Argument für Rohkosternährung verdeutlicht, in welch abgelegene Lebensbereiche ein Erziehungsdenken eindringt und wie weit der Erziehungsbegriff ausgelegt wird. Nicht wenige Autoren behandeln ihre „Erzieher“ einer Leerstelle gleich, die sie nach eigenem Gutdünken füllen, bzw. von der sie nur all jene Aspekte ihres „Erziehers“ darstellen, die ihrer Argumentation dienlich sind. Zudem wird deutlich, dass Erziehung nicht mehr nur bei Kindern und Jugendlichen angewendet wird. Erzogen werden müssen mittlerweile alle, vom Soldaten bis hin zur Hausfrau. Erziehung – im bürgerlichen Sinn verstanden als Höherentwicklung – wird zum allgemeinen Imperativ und dringt zunehmend in Sphären jenseits pädagogischer Räume ein.

Paul Cohen-Portheim, der mit Erziehung eigentlich nichts zu tun hat, entwickelt sein geschichtsphilosophisches Konzept, das vom Spannungsverhältnis zwischen Gegensätzlichkeit und Harmonisierung asiatischer Denktraditionen und europäischer Anschauungen bestimmt wird, unter dem Titel „Asien als Erzieher“ – ohne konkrete pädagogischen Bezüge. Im Wesentlichen geht es ihm um den Nachweis der historischen Verbindung indischer und chinesischer Denktraditionen mit jenen Europas.¹⁶² Auch angesichts der gegenwärtigen Krise betont er seinen Glauben „an eine fortschreitende und höher führende [...] schöpferische Evolu-

157 Oelkers, Reformpädagogik: 82; Oelkers nennt u. a. Moltke, Luther, Bismarck und Nietzsche.

158 Vgl. ebd.

159 Vgl. R. Zilchert, Goethe als Erzieher, Leipzig 1921: 2; es handelt sich um eine Zusammenstellung von zehn im Herbst 1920 an der Urania in Prag gehaltenen Vorträgen.

160 A. O. Klausmann, Der Krieg als Erzieher, Berlin 1916; mindestens vier verschiedene Autoren veröffentlichten während des Ersten Weltkrieges ein Buch mit diesem Titel; A. O. Klausmann (1851-1916) publiziert in erster Linie „lehrreiche Abenteuerliteratur“, teils mit Kolonial-Bezug, für Jugendliche.

161 Vgl. O. J[ackisch.], Lebensreform und Siedlung, in: Edener Mitteilungen 23, 1928: 12f; O. Jackisch zitiert ausführlich aus besagtem Artikel, ohne die (korrekte) Quelle zu nennen; angeblich erscheint „Rohkost als Erzieher“ in der Zeitschrift *Gartenbauwirtschaft*, Ausgabe vom 9. Aug. 1928, wo er jedoch nicht zu finden ist; vielen Dank an Joachim Scholz für den Hinweis.

162 Cohen-Portheim schreibt: „Asien war stets und ist noch durchdrungen von der Wahrheit des Universalismus. (Ich denke hier vor allem an die Schriften Indiens und die der großen Chinesen, sowie an ihre Kunst, und fasse den Begriff „Asien“ nicht geographisch, sondern geistig auf.)“, *Asien als Erzieher*: VI.

tion“ und weist sich so als Vertreter eines optimistischen Geschichtsverständnisses aus.¹⁶³ Während des Ersten Weltkriegs ist der in Deutschland geborene, aus einer österreichisch-jüdischen Familie stammende Cohen-Portheim in Großbritannien als „feindlicher Ausländer“ inhaftiert. In der Lagerhaft beginnt er sich mit asiatischer Philosophie und Religion zu beschäftigen und erkennt, dass die zivilisatorische Krise wesentlich dem erstarkenden Nationalismus geschuldet sei.¹⁶⁴ Entsprechend seiner Vorstellungen einer evolutionär geordneten Welt bilde die derzeitige Phase den Übergang zum Internationalismus, die Auseinandersetzung zwischen asiatischem und europäischem Wesen werde zur Synthese führen: Aus dem Kampf der Gegensätze zwischen Europa und Asien, die Cohen-Portheim im Übrigen selbst reproduziert, werde Harmonie entstehen.¹⁶⁵ „Wegweiser und Lehrmeister“ in diesem Prozess werde der „Geist Asiens“ sein.¹⁶⁶ Die Idee des Erziehers ist hier die einer Leitfigur, die jene vagen gesellschaftlich-politischen Erneuerungen initiieren und realisieren soll, die im Sinne Cohen-Portheims sind. Eine hervorragende Rolle als Vorbild nimmt dabei Indien ein.

Emma Pieczynska, geboren 1854 in Paris, wächst nach dem Tod ihrer Eltern bei einer Pflegefamilie in der Schweiz auf. Die Frauenrechtlerin und Abolitionistin engagiert sich um 1900 für Mädchenbildung und entwickelt ein sexualerzieherisches Konzept.¹⁶⁷ Anders als Cohen-Portheim ist sie also pädagogisch tätig. Seit 1915 ist sie in der Nationalen Erziehungskommission der Schweiz tätig und unterstützt nach dem Ersten Weltkrieg die Gründung der Hochschule für soziale Frauenberufe in Genf. Darüber sowie durch ihre Kontakte zum Institut Jean-Jacques Rousseau steht sie in Austausch mit Pierre Bovet, Edouard Claparède und anderen in der New Education Fellowship engagierten Pädagoginnen und Pädagogen.¹⁶⁸ „Tagore Éducateur“, so der Originaltitel, entsteht im Nachgang zu Tagores Besuch im Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau im Mai 1921. In deutscher Übersetzung, die Clara Ragaz besorgt, erscheint das Buch erstmals 1923 und erreicht drei weitere Auflagen.¹⁶⁹ In Kreisen der deutschen Reformpädagogik wird das Buch zur Kenntnis genommen, es erscheinen Rezensionen in einschlägigen Periodika.¹⁷⁰

„Tagore als Erzieher“ besteht zum überwiegenden Teil aus Texten des Nobelpreisträgers, denen Pieczynska wenig eigene Gedanken hinzufügt.¹⁷¹ Ihr Ansinnen ist es, den Erzieher – nicht den Dichter – zu präsentieren, wobei er vor allem selbst zu Wort kommen soll.

163 P. Cohen-Portheim, *Die Mission des Juden*, Berlin 1922: 5.

164 Vgl. P. Cohen-Portheim, *England, die unbekannte Insel*, Berlin 1931.

165 Vgl. Cohen-Portheim, *Asien als Erzieher*: 37.

166 Ebd.: VII.

167 E. Pieczynska, *L'école de la pureté*, Genf [1897]. Pieczynska stirbt 1927 in der Schweiz.

168 Vgl. S. Bürkler, *Die Genfer Frauenrechtlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Beteiligung am Bildungsdiskurs*, in: Borst/Casale (Hrsg.), *Ökonomie der Geschlechter*, Opladen 2007: 128f.

169 Das Vorwort für die franz. Originalausgabe wird von Amy Bovet-Babuts und ihrem Mann Pierre Bovet verfasst. C. Ragaz (1874-1957), Schweizer Friedensaktivistin und Frauenrechtlerin; verheiratet mit L. Ragaz, einem Begründer des „Religiösen Sozialismus“; in dem von ihr verfassten Nachruf auf Pieczynska erwähnt Ragaz, dass die Verstorbene in regem Austausch „mit der schweizerischen religiös-sozialen Bewegung“ gestanden habe, „weil auch sie die soziale Erneuerung von der religiösen Erneuerung her erwartete [...]“. (Ragaz, Emma Pieczynska-Reichenbach † (1854-1927), in: *Neue Wege* 21, 1927: 116.)

170 Vgl. u. a. K. W[ilker], E[mma]. Pieczynska. *Tagore Éducateur*, in: *Das Werdende Zeitalter* 1, 1922; A. Ilgner, E. Pieczynska: „Tagore als Erzieher“, in: *Neue Erziehung* 6, 1924: 416; G. Wyneken, E. Pieczynska, Manuskript [Veröffentlichung unbekannt], AdjB N 35, Nr. 1297.

171 In Gänze abgedruckt sind folgende Texte Tagores: *Meine Schule, Meine Pädagogik* (Rede Tagores am 5. Mai 1921 im Institut Jean-Jacques Rousseau), *Offenbarung in Persönlichkeiten, Aufruf zugunsten einer internationalen Universität* sowie *Die Religion des Waldes* (mehrfach gehaltene Vorträge während der Europa-Reise 1921).

Im Vorwort zur deutschen Ausgabe stellt Ragaz fest, dass Tagore als Erzieher viel zu sagen habe. Da er als solcher „mit dem ganzen Leben verbunden“ sei, so müsse auch das Buch „den ganzen Menschen“ Tagore porträtieren.¹⁷² Pieczynska komme dieser Aufgabe nach, wie Ragaz anmerkt – ein wohlwollendes Urteil angesichts des zu etwa vier Fünfteln aus Zitaten bestehenden Buches. Was konkret Tagore zum Erzieher mache, erfährt man von Pieczynska bestenfalls mittelbar. Wesentliches Charakteristikum scheint dessen Empathie mit Kindern zu sein; wiederholt betont sie Tagores „inniges Verständnis für die kindliche Seele.“¹⁷³ Das Ideal des universalistischen Erziehers wird sowohl bei Cohen-Portheim als auch bei Pieczynska aufgegriffen. Ragaz sinniert über Tagores erzieherischen Qualitäten, der

als feiner Psychologe tief in die Seele des Kindes eingedrungen ist und uns als Dichter seine Beobachtungen besonders anschaulich darzustellen versteht, als auch praktisch aus seinen Erfahrungen als Leiter einer auf seinen Grundsätzen der Freiheit, der Ehrfurcht und der Liebe zu Gott, Mensch und Natur aufgebauten Schule.¹⁷⁴

Die Übersetzerin argumentiert, dass ein guter Erzieher ein Universalist sein solle – zugleich Psychologe, Dichter, pädagogischer Praktiker und Visionär und dabei „mit dem ganzen Leben verbunden“. Auch Cohen-Portheim beschwört den Universalismus. Er bezieht sich dabei auf Nietzsche, dessen Ideal ein Lehrer sei, der zugleich Mediziner, Künstler und Priester sein solle und damit in sich neben Menschenliebe auch Weltliebe und Gottesliebe vereine: „Das ist das Ideal der Zukunft, und so wäre ein vorbildlicher Lehrer der Wahrheit beschaffen.“¹⁷⁵ In der Vergangenheit wäre dieses Ideal beispielsweise in den indischen Brahmanen realisiert. Erst durch die spätere Trennung der Berufe habe man die drei unterschieden und so „den »Lehrer« vernichtet.“¹⁷⁶ In Cohen-Portheims Zeilen schwingt deutlich die in lebensreformerischen Bewegungen angestrebte Ganzheitlichkeit mit. Entgegen der häufig rein maskulinen Ausrichtung der „Erzieher-Bücher“ thematisieren Pieczynska und Cohen-Portheim den Aspekt der Mütterlichkeit im Kontext von Erziehung. Letzterer argumentiert für die Untrennbarkeit Asiens und Europas und vergleicht dabei deren Verhältnis mit dem

[...] zwischen Mutter und Sohn. Die »Mutter der Menschheit« ist lange ausschließlich der gebende Teil, langsam entwickelt sich die Individualität des Kindes, oft im Kampf gegen die Mutter, bis es selbst zum Geber werden kann, ohne aufzuhören, Empfänger zu sein. Das moderne Europa war im Jünglingsalter, wo man die Entwicklung der Individualität als das höchste Ziel betrachtet und betrachten muss. Der Jüngling wähnt sich viel weiser als seine Mutter und schätzt seinen männlichen Verstand viel höher, als ihr weibliches Gefühl; niemand aber würde wohl behaupten, dass zwischen Mutter und Sohn ein unüberbrückbarer Gegensatz besteht! Der Mann erst begreift, wenn er Vater wird, den Sinn und die Heiligkeit der Mutterschaft. Er lernt wieder von ihr, dass es Dinge gibt, die weit über dem Verstande liegen. Tatsächlich hat Europa schon wieder angefangen, von Asien zu lernen.¹⁷⁷

Nicht unähnlich der diskursiven Infantilisierung Indiens, einer Form des „Otherings“, greift Cohen-Portheim in dieser Metapher auf einen ganz ähnlich funktionierenden Diskurs zu-

172 Vgl. Pieczynska, Tagore als Erzieher: 8.

173 Ebd.: 36.

174 Ebd.: 8.

175 Cohen-Portheim, Asien als Erzieher: 149.

176 Ebd.

177 Ebd.: 35.

rück – das „Othering“ von Frauen im Rahmen eines androzentrisch-patriarchal ausgerichteten Weltbildes und der daran anknüpfenden Strategie, dem Orient eine genuine Weiblichkeit zuzuschreiben. Cohen-Portheim stellt Asien als zivilisatorischen Schoß Europas dar, markiert es so als das Andere des Westens und macht es zugleich zu dessen Ursprung. Die Figur der Mutter symbolisiert Asien; sie initiiert einen emotionalen Lernprozess bei ihrem Sohn, einem Sinnbild für das auf Vernunft bauende und Individualität anstrebende Europa, gleichzusetzen mit dem männlichen Prinzip. Die Mutter sei dabei zunächst der gebende Part, wohingegen das männliche Kind etwas empfängt. Erst nachdem Europa seine Entwicklung zum Mann durchlaufen habe, könne es etwas zurückgeben, wiewohl es stets Empfänger bleibe. Die Phase dieser Entwicklung, so das Bild weiter, sei geprägt vom Konflikt der Emanzipation des Kindes von der Mutter, also dem Prozess der Individualisierung, in dessen Verlauf Europa sich in einer Art Hybris über Asien zu erheben versucht. Erst wenn Europa selbst zeuge und so die „Heiligkeit der Mutterschaft“ begreife, könne es die Gleichwertigkeit bis Überlegenheit Asiens und dessen weiblichen Qualitäten anerkennen, von denen Europa noch und wieder lernen solle.

Cohen-Portheim vermennt orientalistische Motive mit der Idee der „geistigen Mütterlichkeit“. Der Begriff geht auf Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) zurück, die als Akteurin der emanzipatorischen Frauenbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts im Rückgriff auf Fröbel argumentiert, dass die Erwerbstätigkeit von Frauen insbesondere in pädagogischen Berufen mit ihren Verpflichtungen in zeitgenössischen Familienformen vereinbar sei.¹⁷⁸ Der Männlichkeit eines „als ‚allgemein‘ menschlich gedachten Mann[es]“ wurde die Mutterschaft „als Inbegriff weiblichen Wesens gegenübergestellt.“¹⁷⁹ Diese und andere auf vermeintlich biologischen Tatsachen beruhenden Argumentationen veranlassen 1792 die britische Frauenrechtlerin Mary Wollstonecraft dazu, Frauen die Aufgabe der Zivilisierung zuzusprechen und sie zu „Hoffnungsträgerin[nen] für die Entwicklung der Menschheit“ zu erklären.¹⁸⁰ Helene Lange argumentiert am Ende des 19. Jahrhunderts auf ebendieser Grundlage für die besondere Eignung von Frauen für Erziehung, Pflege und Bildung, wobei die vermeintlich weibliche Eigenschaft der Mütterlichkeit eine zentrale Rolle spiele.¹⁸¹

Mütterlichkeit versteht auch Schrader-Breymann als „Schutzwall von Wärme, Emotionalität und sozialer Ganzheit“.¹⁸² Sie nutzt das Konzept, um Kritik an männlich attribuierten Vorgängen der Moderne wie Rationalisierung, Technisierung oder Bürokratisierung zu üben. Gleichzeitig gibt es keinen Anlass, das androzentrische Weltbild, das Männern die hegemoniale Position garantiert, infrage zu stellen. „Geistige Mütterlichkeit“ legitimiere auch die Hausarbeit der Frau im Lebensmittelpunkt der bürgerlichen Kleinfamilie und bilde so einen Widerspruch gegen die als bedrohlich empfundene Moderne.¹⁸³ Schließlich beweise die

178 Vgl. dazu u. a. J. Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa*, Frankfurt a.M. 2013: 248.

179 B. Rendtorff, *Erziehung und Geschlecht*, Stuttgart 2006: 27.

180 Ebd.: 28f. Wollstonecraft ist nicht die einzige, die so argumentiert. Wie P. Schmid erläutert, werden auch bei Rousseau Frauen zu Inhaberinnen einer positiv bewerteten „Gefühlsmacht“, durch welche sie Mängel in der bürgerlichen Gesellschaft auszugleichen imstande wären, vgl. P. Schmid, *Rousseau revisited*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 1992: 859.

181 Vgl. Rendtorff, *Erziehung und Geschlecht*: 37f.

182 C. Sachße/F. Tennstedt, Die „geistige Mütterlichkeit“ in der Geschichte der sozialen Ausbildung, in: Kniel (Hrsg.): *Sozialpädagogik im Wandel*, Kassel 1984: 83.

183 Vgl. Rendtorff, *Erziehung und Geschlecht*: 38.

„geistige Mütterlichkeit“ ihre Passfähigkeit in nationalen Narrativen: Sie lasse Unterschiedliches „in einen Ursprung zurückfließen“ und versöhne so Gegensätze miteinander.¹⁸⁴

Die kulturkritische Position hinter der Idee der „geistigen Mütterlichkeit“ ist für die orientalistischen Diskurse um 1900 anschlussfähig: Cohen-Portheim schreibt dem Orient weibliche Eigenschaften zu – ein üblicher Aspekt orientalistischer Diskurse. Besonders ist hier, dass Asien zur „Mutter-Erzieherin“ Europas stilisiert und diese Zuschreibung positiv akzentuiert wird, ganz im Sinn der Aufwertung des Weiblichen. Demgegenüber geht es Cohen-Portheim um den Nachweis eines gemeinsamen Ursprungs von Asien und Europa; und obwohl er den Sohn, also Europa, hier als in Hybris gefangenen renitenten Jüngling porträtiert, soll dieser – durch die Segnungen der mütterlichen Liebe und Fürsorge und eine Synthese des Männlichen und Weiblichen – doch wieder der Überlegene sein. Europa darf von Asien lernen, ohne dass die hegemoniale Position des Westens aufgegeben werden muss. Entsprechend der Funktionsweise des „Otherings“ bleibt Asien ein Objekt, das hier nicht nur effeminiert, sondern sozusagen maternalisiert wird.

Pieczynska schwimmt ebenfalls im Fahrwasser von Mütterlichkeitsdiskursen, was nicht zuletzt an Tagores eigenen Texten liegt. In „Der zunehmende Mond“ zeichnet er ein spirituell-poetisch überhöhtes Bild der Mutter-Kind-Beziehung. Das Sprechen von „Mutter Indien“, die ihre Kinder nähre und schütze, spiegelt sich auch in seinen Ansichten. Tagore zufolge ist die frühkindliche Beziehung zur Mutter eine wesentliche Grunderfahrung des Lernens, weshalb die Mutter eine bedeutende erzieherische Funktion habe.¹⁸⁵ Tagore selbst besitze sowohl mütterliche als auch väterliche Qualitäten, die sich in seinem „innige[n] Verständnis für die kindliche Seele“ zeigten.¹⁸⁶ Pieczynska zitiert den Tagore-Biografen Ernest Rhys, welcher schreibt, der Dichter verstehe „das Kind mit dem Auge der Mutter und die Mutter mit dem Auge des Kindes zu schauen.“¹⁸⁷ Sie berichtet zudem davon, wie fürsorglich und liebevoll sich bengalische Jungen mit kleinen Kindern beschäftigen, woraus sie ableitet, dass dies ein charakteristischer Zug von ihnen sei.¹⁸⁸

Es ist nicht selten, dass Tagore bzw. ganz Indien mütterliche Qualitäten zugeschrieben werden: Natorp bezeichnet Tagores Verständnis für Kinder als „fast weiblich zart[...]“ und betont ausdrücklich den Zusammenhang zwischen der Heimatliebe der Inder und ihrer Verehrung der Frau als Mutter; beides ließe in Deutschland zu wünschen übrig.¹⁸⁹ In *Die Tat* schreibt Karl G. Pfeill in einem Tagore gewidmeten Artikel, dass Indien das „Mutterland der Menschheit und des verlorenen Paradieses“ sei, wohingegen sich Europa mit der Barbarei des Krieges besudelt habe.¹⁹⁰ Auch die Odenwaldschullehrerin Alwine von Keller attribuiert Indien mit Mütterlichkeit.¹⁹¹

184 T. Sandkühler/H.-G. Schmidt, „Geistige Mütterlichkeit“ als nationaler Mythos, in: Link/Wülfing (Hrsg.): Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1991: 252.

185 Tagore schreibt in „Meine Schule“: „Die Vorsehung hat dafür gesorgt, dass die Kinder sich von der Milch der Mutter nähren. Sie finden ihre Mutter und ihre Nahrung zu gleicher Zeit, und Körper und Seele kommen zugleich zu ihrem Recht. So lernen sie gleich die große Wahrheit, dass die wahre Beziehung des Menschen zur Welt die persönliche Liebe ist“, so zitiert in: Pieczynska, Tagore als Erzieher: 47.

186 Pieczynska, Tagore als Erzieher: 36.

187 E. Rhys, Rabindranath Tagore, A Biographical Study, New York 1915; so zitiert in Pieczynska, Tagore als Erzieher: 36.

188 Vgl. Pieczynska, Tagore als Erzieher: 88f.

189 P. Natorp, Stunden mit Rabindranath Thakur, Jena 1921: 3 und 16f.

190 K. G. Pfeill, Rabindranath Tagore, in: *Die Tat* 11, 1919: 123.

191 Vgl. Prabuddhaprana: 224, dort stilisiert Keller Indien zur Mutter, zu deren Füßen sie sich als Kind und Schülerin zu setzen gedenkt; s. auch die Ausführungen Baaders zu Kellers Verständnis der Lehrerin als mütterlicher

Cohen-Portheim beschließt sein Buch mit der utopischen Vision einer allumfassenden Harmonie, dem Ergebnis einer zugleich göttlich-schicksalhaften sowie aus „Erziehung“ resultierenden Selbstwerdung:

„Werde was du bist.“ – Der Mensch ist immer Gott, aber er weiß es nicht. Gott ist das Wesen allen Lebens: Brähma [sic] lehren die Upanishads, ist der Saft der Pflanze, der Duft der Blume, er ist in allen Dingen das, was ihr Wesen ausmacht, ihr Sinn, ihr Inhalt. [...] Der Mensch ist Gott, wie der Samen die Frucht ist, [...]. Eins sind die Religionen und die Völker, sind Ost und West und Nord und Süd; [...].¹⁹²

Die Auflösung aller durch Trennung hervorgerufenen Spannungen, die ostwestliche Synthese kann mithin als das ultimative Ziel bei Cohen-Portheim verstanden werden – zugleich ist es eine Entsprechung des orientalistisch imaginierten, gewissermaßen monistischen „asiatischen Geistes“. Dafür soll in einem „parallelen Erziehungsprozess – dem zum Verstand und zur Wissenschaft in Asien, und dem zum Gefühl [...] in Europa“ – das neue Menschtum geboren werden.¹⁹³ Asien ist somit nicht nur Erzieher, sondern muss selbst erzogen werden. Dass in dieser Logik der „Geist Asiens“ nicht das bleiben kann, was er ist, bedenkt Cohen-Portheim nicht.

Deutlich zeigt sich bei Cohen-Portheim, wie ein vage auf Erneuerung abzielendes Verständnis von Erziehung – abseits reformpädagogischer Kontexte – mit Imaginationen eines Orients verknüpft wird. Die Idee von Asien als der Wiege der Menschheit, hier weniger charakterisiert durch Infantilisierung, sondern im Gegenteil auf Mutterschaft und Ursprung abhebend, wird prominent aufgegriffen. Der koloniale Diskurs wird auf diese Weise, zumindest auf den ersten Blick, umgekehrt. Die Essentialisierung Asiens auf Aspekte wie religiöse Weisheit, Intuition, Gefühl, Weiblichkeit, Mutterschaft und den daraus erwachsenden harmonisierenden, aufs Allgemeinwohl abzielenden Tätigkeiten entspricht der üblichen Dichotomisierung gegenüber Europa, das als männlich und rational dargestellt wird. Die natürlich erscheinende, im Verborgenen wirkende Kraft macht die Mutter, also Asien, zu einer guten Erzieherin. Sie baut – ganz den reformpädagogischen Glaubenssätzen entsprechend – auf die Gutartigkeit des Kindes, überlässt es den Gesetzen seiner Entwicklung und lässt die Zeit für sich arbeiten. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass Asien, zum Zweck der ostwestlichen Synthese, nicht nur selbst der „Erziehung“ bedürfe, sondern letztlich Europa unterlegen bleiben muss. Dieses widersprüchliche Nebeneinander ist insofern typisch für orientalistische Diskurse, als es tatsächliche Herrschaftsverhältnisse verschleiert – sie bleiben unangetastet.

Pieczynska nimmt ebenfalls transzendente Aspekte von Erziehung in den Blick. Mittels des Vergleichs von Shantiniketan mit deutschen Landerziehungsheimen geht sie auf die religiöse Dimension in Tagores Pädagogik ein. Neben vielerlei Gemeinsamkeiten unterschieden sich beide im Wesentlichen durch „das religiöse Element in der Erziehung“.¹⁹⁴ Bereits zur Schulgründung sei Tagore durch religiöse Inspiration veranlasst worden, die Seele seines „Erzie-

Figur, vgl. Baader, Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung: 40ff.

192 Cohen-Portheim, Asien als Erzieher: 239ff. Man beachte die Nähe zu dem stets von P. Geheeb genutzten und quasi zum Motto der Odenwaldschule erhobenen Ausspruch, der auf den antiken griechischen Dichter Pindar zurückgeht: „Werde der du bist.“ Cohen-Portheim und Geheeb kannten sich jedoch nicht.

193 Ebd.: 107.

194 Pieczynska, Tagore als Erzieher: 92. Laut Pieczynska sind Gemeinsamkeiten: „[...] das Leben im Freien, die Freiheit, die Anpassungsfähigkeit der Unterrichtsmethoden, die kameradschaftliche Haltung der Lehrer gegenüber ihren Schülern, der Spielraum, der der kindlichen Initiative gewährt wird, die Selbstregierung der Schüler in bezug [sic] auf die Aufrechterhaltung der Disziplin usw.“, ebd.

hungswerkes“ sei mithin ein religiöser Geist. Pieczynska geht in ihren folgenden Erörterungen davon aus, dass Religiosität eine enorme Bedeutung für die Charakterbildung habe. Damit meint sie keinen konfessionell gebundenen Glauben, denn dieser müsste Indien – angesichts der zahlreichen Glaubensbekenntnisse – entzweien. Vielmehr verbinde ein gemeinsames Gefühl die Menschen des Orients, „das Grundprinzip alles religiösen Lebens, das Gefühl der Gegenwart des Schöpfergeistes im Weltall.“¹⁹⁵ Den Europäern bleibe dies bedauerlicherweise versagt, denn man besäße, im Gegensatz zum Orientalen, das „Bewußtsein der Seele“ nicht instinktiv.¹⁹⁶ Unter den gegenwärtigen, vom Materialismus bestimmten Umständen in Europa würden derlei Gaben erstickt, was Pieczynska missbilligt. Lehrhafter Unterricht befördere jedoch nicht die Rückkehr zu religiöser Inspiration: „Dies offenbart sich in direkter Berührung.“¹⁹⁷ Der einzige Zugang führe über „die Seele der Erzieher selbst.“¹⁹⁸ Wenn Tagore also als Erzieher präsentiert wird, dann nicht unwesentlich in seiner Eigenschaft als Inder und Orientale, dessen religiöses Bewusstsein charakteristischerweise von der steten göttlichen Gegenwart durchdrungen sei. Darin soll er Vorbild für europäische Erzieher sein.

Tagore ist in den frühen Weimarer Jahren nicht nur Vorbild und Erzieher, sondern wird auch zum Propheten erklärt.¹⁹⁹ Während Vorbilder wesentlich durch ihr Sein definiert sind, zeichnen sich Propheten zusätzlich dadurch aus, dass sie eine Lehre verbreiten, also etwas von sich geben. Max Weber zufolge ist unter einem Propheten ein „rein *persönliche[r]* Charismaträger, der kraft seiner Mission eine religiöse *Lehre* oder einen göttlichen Befehl verkündet“, zu verstehen.²⁰⁰ Fritz Osterwalder macht darauf aufmerksam, dass es in der Moderne eine Tendenz gebe, Pädagogen zu Propheten zu stilisieren.²⁰¹ Auch die jeweilige Selbstinszenierung spielt eine Rolle, wie Daniel Tröhler anhand von Pestalozzis Autobiografie demonstriert.²⁰²

Alexander Maier arbeitet in seinem Portrait des dänischen Pädagogen Grundtvig Merkmale eines „Erzieher-Propheten“ heraus.²⁰³ Diese ähneln jenen Eigenschaften, die Tagore zugeschrieben werden, aber auch seiner Selbstinszenierung. Propheten, so Maier, überbringen Botschaften einer transzendenten Macht, die häufig Zukunftsvisionen enthalten.²⁰⁴ So würden hoffnungsvolle Gegenentwürfe zur kritisierten Gegenwart beschworen, wobei zugleich „den Hörerinnen und Hörern die Verwerflichkeit ihres vergangenen und gegenwärtigen Handelns vor Augen“ geführt werde.²⁰⁵ Durch die Fähigkeit zu höheren Einsichten und ihrer Verbundenheit mit dem Göttlichen seien Propheten von ihrer Botschaft beseelt, zugleich sei sie ihnen eine Verpflichtung. Ihre Legitimation erhielten Propheten entweder durch den Auf-

195 Ebd.: 94.

196 Ebd.

197 Ebd.: 98.

198 Ebd.: 99; auf der pragmatischen Ebene sollten, dem Beispiel Tagores folgend, Ruhephasen im Tagesablauf der Schulen eingerichtet werden, denn diese würden das Kind von der Schablone befreien, die ihm, einer Vergewaltigung seiner Seele gleich, sonst in der Schule aufgezwungen werde, vgl. ebd.: 101.

199 Vgl. u. a. Panesar, Hunger nach dem Heiland: 3, 48 etc.

200 M. Weber, Religiöse Gemeinschaften, Tübingen 2001: 177; Kursivsetzung im Original; die persönliche Berufung unterscheide den Propheten vom Priester, vgl. ebd.: 178.

201 Vgl. F. Osterwalder, Der Prophet als Erzieher, in: Bühler et. al. (Hrsg.), Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013: 296.

202 Vgl. D. Tröhler, Pestalozzi, die Methode, und das Matthäus-Evangelium, in: Bühler et. al. (Hrsg.), Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013.

203 Vgl. A. Maier, Die Erlösung kommt von Norden, in: Bühler et. al. (Hrsg.), Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013.

204 Ebd.: 249.

205 Ebd.

trag einer transzendenten Macht bzw. entspringe sie den Überzeugungen des Propheten, so Maier. Auch Tagore beschwört eine bessere Zukunft, in der Ost und West vereint seien und die gegenwärtigen Missstände wie Materialismus, Krieg und andere zivilisatorische Rohheiten durch die Synthese aus beiden Kulturen überwunden werden könnten. Er konfrontiert – teils in drastischen Bildern – mit Beschreibungen eines dekadenten und auf die Apokalypse zusteuern Westens, womit er seinem Publikum die Augen zu öffnen und sie zu einem anderen Verhalten zu bewegen hofft.²⁰⁶ Tagore ist von seiner Botschaft beseelt und seine Selbstinszenierung, vor allem sein Erscheinungsbild – der Bart, das lange Haar, der kaftanartige Mantel –, dürfte seiner Wahrnehmung als Prophet zuträglich gewesen sein.²⁰⁷ Besonders in seiner Eigenschaft als Inder wird Tagore mehr oder weniger explizit zum Propheten erklärt. Einer, der den Weg zu diesem Denken ebnet, ist Cohen-Portheim. Nicht zuletzt im Rückgriff auf romantische Indienbilder erkennt der Autor im Asiatischen die Verkörperung des seiner Ansicht nach anstrengenswerten Universalismus, also jener Eigenschaft, die den vorbildlichen Lehrer der besseren Zukunft ausmache. Künstler, und mehr noch Universalisten, die Wissenschaft und Kunst in sich vereinen, seien in der Lage, durch ihr Schaffen eine Zukunft hervorzubringen und so zum Verkünder einer neuen geistigen Wahrheit, zum „Messias“ zu werden.²⁰⁸ Wesentlich für eine solche Persönlichkeit sei Intuition: „Intuitiv ist der große Künstler, der große Arzt, Astronom oder Naturforscher, der Prophet, der Heilige und jeder wahrhaft Liebende“, so Cohen-Portheim.²⁰⁹ Intuition sei zudem verkörpert im Weiblichen, das man jedoch fast nie bei Frauen, sondern vor allem bei „wahrhaft großen Männern“ finde: „Es ist das Charakteristikum des Genies [...]. Das Genie gleicht dem Kinde.“²¹⁰ Mit der Idee von der Genialität des Kindes bringt Cohen-Portheim einen weiteren romantischen Topos ins Spiel, der auch im Sprechen über Tagore wieder aufblitzt. Paul Geheeb beispielsweise bezeichnet Tagore, den „genialen Kunder der Kinderseele“ und Künstler, als Propheten und als einzige Persönlichkeit der Gegenwart, die mit Goethe verglichen werden könne. Er hofft, dass Tagore

für die kulturelle Entwicklung Indiens die segensreiche Bedeutung erlangen [werde], die Goethe für die deutsche Kultur erlangt hat, und über die ganze Erde hin als [...] Prophet der Menschheitskultur erkannt und gefeiert²¹¹

206 Tagore schreibt: „Nicht nur die unterworfenen Rassen, sondern ihr [Europäer] selbst, die ihr glaubt frei zu sein, opfert täglich eure Freiheit und Menschheit dem Götzen Nationalismus und lebt in der dumpfen, vergifteten Atmosphäre von Mißtrauen, Gier und Angst, die sich über die ganze Welt erstreckt.“, Tagore, Nationalismus, Leipzig 1918: 33f; während eines Vortrages in Paris sagt Tagore: „Europa tanzt auf seinem Sarge. [...] Europa hat sein Trauergewand, kurz nachdem es Millionen seiner Söhne in einem wahnsinnigen Kriege verloren, abgeworfen, kleidet sich in den tollsten Flitter, gibt sich den tollsten Orgien hin und tanzt und tanzt. Die Frauen reißen den roten Mohn von den Gräbern ihrer gefallenen Gatten und Söhne und tragen ihn im Haar [...] [Es] sollte seinen Blick zurück wenden, auf das Schicksal des einstigen Babylon. Auch das tanzte auf seinem Sarge.“, so zitiert in Volk in Not, in: Junge Menschen 1, 1920: 255.

207 Das geht teils soweit, dass Entrüstung aufkommt, wenn Tagore nicht den Vorstellungen entsprechend auftritt, beispielsweise beschwert man sich, als er eine Nickelbrille trägt: „Ein alttestamentarischer Prophet, in dessen Gesicht der Klemmer wie ein Fremdkörper und fast komisch wirkt, verniedlichend und allzu mondän.“, Rabindranath Tagore in Hamburg, in: Hamburger Fremdenblatt, 11.9.26., so zitiert in Panesar, Hunger nach dem Heiland: 112.

208 Vgl. Cohen-Portheim, Asien als Erzieher: 109, 82 und 150.

209 Ebd.: 191f.

210 Ebd.

211 P. Geheeb, An Rabindranath Tagore, in: Chatterjee (Hrsg.), The Golden Book of Tagore, Calcutta 1931: 96.

werden möge. Obwohl Cohen-Portheim selbst Tagore kaum erwähnt, so beeinflussen die von ihm aufgerufenen gedanklichen Verknüpfungen die Wahrnehmung des Dichters – als Universalist, Künstler und/oder Genie. Zum Propheten ist es von dort nur noch ein kleiner Schritt.

Mindestens ebenso wesentlich für die Charakterisierung Tagores als Prophet ist dessen Religiosität.²¹² Pieczynska begreift „die Berührung mit dem religiösen Leben des Dichters“ als Offenbarung: Tagore käme als Träger einer göttlichen Botschaft, er überbringe den „Ruf des Schöpfer-Vaters“, woraufhin Europa mit der „Antwort des Kindes“ reagiere.²¹³ Das dabei erwachende „Kindergefühl“, so Pieczynska, bringe die ersehnte „Lebenserneuerung“ mit sich.²¹⁴ Ihr zufolge zeichne sich Tagores Erziehung wesentlich durch einen religiösen Geist aus, den die Autorin auf seine indische Herkunft zurückführt. Pieczynska glaubt, dass allen Menschen des Orients das „Gefühl der Gegenwart des Schöpfergeistes im Weltall“ gemein sei und dass die Europäer sich gerade durch die „magnetische Anziehungskraft des Genius des Orients“ zu Tagore hingezogen fühlten.²¹⁵ Ihr höchste Achtung gilt seiner Fähigkeit, der Jugend die, wie sie meint, bitter nötige Erfahrung einer göttlichen Gegenwart zu ermöglichen – einem unverzichtbaren Aspekt von Erziehung, der jedoch nicht im Unterricht, sondern allein durch die Seele des Erziehers, „das, was aus [ihm] herausleuchtet“, vermittelt werden könne.²¹⁶

Der wiederkehrende Verweis auf Tagores Weigerung ein Schulmeister zu sein, ist ganz in diesem Sinn zu verstehen und ergibt sich zugleich aus seinen eigenen negativen Erfahrungen: Tagores Schulzeit, das wird nicht nur von Pieczynska kolportiert, sei eine unglückliche Phase in seinem Leben gewesen. In Shantiniketan sollen die Kinder – anders als der junge Rabin-dranath – froh sein.²¹⁷ Tagore wird so als Anti-Pädagoge, Berufener und Prophet porträtiert, der gekommen ist um die Menschheit in eine bessere Zukunft zu führen.

Die damals geläufige Einordnung Tagores in die Riege der Propheten ist angesichts der in den Weimarer Jahren nicht seltenen Ernennung bzw. Selbsternennung viel Geringerer zu Propheten keineswegs abwegig.²¹⁸ Verschiedenste Persönlichkeiten werden in jener Zeit

mythenhaft zu prophetischen Visionären hochstilisiert, die dem Verlangen der von den wirtschaftlichen und politischen Wirren geschüttelten Menschen nach Führerfiguren entgegenkam,²¹⁹

wie Kolk feststellt. Im Diskurs vermengen sich so orientalisierte Indienimaginationen mit zivilisationskritischen Ressentiments und messianischen Hoffnungen. Tagore stellt in seiner Eigenschaft als Inder eine ideale Projektionsfläche für seine deutschen Rezipientinnen und

212 Kupfer erörtert Tagores Streben nach persönlicher Entwicklung in religiösen Fragen, vgl. Kupfer: 349; in Shantiniketan spielen religiöse Feste und Riten eine zentrale und erziehende Rolle; überhaupt bezieht sich Tagore häufig auf religiöse Schriften Indiens.

213 Pieczynska, Tagore als Erzieher: 106f.

214 Ebd.

215 Ebd.: 92ff und 107.

216 Vgl. ebd.: 98f.

217 Vgl. ebd. und 46ff.

218 Vgl. u. a. U. Linse, Barfüssige Propheten, Berlin 1983.

219 J. Kolk, Mit dem Symbol des Fackelreiters, Berlin 2013: 51f; ähnlich äußern sich beispielsweise. D. Kerbs/U. Linse, Gemeinschaft und Gesellschaft, in Kerbs/Reulecke (Hrsg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, Wuppertal 1998: 157f oder B. Stambolis, Mythen und Heilserwartungen mit politischen Wirkungen zwischen Jahrhundertwende und Drittem Reich, in: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 2005: 78.

Rezipienten dar. Dabei hegt er selbst durchaus Zweifel an der ihm zugeschriebenen Rolle. Gegenüber seinem Freund C. F. Andrews beschreibt Tagore „den Konflikt des Dichters und des Priesters und Propheten in sich.“²²⁰ Mit Sorge beobachte er seine Entwicklung zum „Schulmeister“ und befürchte, als „wahrer Prophet“ zu enden.²²¹ Tagore, so Christine Kupfer, wisse, dass ein zu großer Eifer, andere zu belehren, zu dürftigen Ergebnissen führe. Im Gegensatz zu verschiedenen Akteuren aus Reformpädagogik und Jugendbewegung beweist Tagore, dass er imstande ist, die mit Charisma verbundene Macht sowie die darauf basierenden Herrschaftsoptionen kritisch zu reflektieren.

Erziehungsziel Mensch: Paul Natorps Beschäftigung mit Tagore

Als Rabindranath Tagore im Juni 1921 als Gast von Hermann Keyserling in Darmstadt weilte, erhält er dort Besuch von dem damals 67jährigen Paul Natorp. Im selben Jahr veröffentlicht der Marburger Philosophieprofessor ein kleines Büchlein und einige Zeitschriftenartikel über dieses Treffen. Schon vor 1918 hatte er sich mit indischer Kultur und dabei – wenn auch randständig – mit Tagore beschäftigt, u. a. in seinem zweibändigen Werk „Deutscher Weltberuf“ (1918). Im Zentrum dieses Kapitels stehen jene Texte von Natorp, in denen er seine Gedanken über Indien in Bezug zu Fragen der Erziehung setzt, die für ihn stets auch Fragen des Menschseins – oder wie Natorp es ausdrückt: des „Menschentums“ – sind. Auf die Skizzierung seiner Biografie und seiner pädagogischen Grundannahmen folgt die Analyse der betreffenden Texte. Dabei liegt der Fokus darauf, die Art und Weise herauszuarbeiten, wie Natorp orientalisierte Indienbilder mit seinen Ideen einer auf gesellschaftliche und menschliche Erneuerung abzielende Erziehung verknüpft.

Paul Natorp wird 1854 als Sohn eines protestantischen Pfarrers in ein bürgerlich-städtisches Milieu hinein geboren. Nach seinem Studium der Musik, Philologie und Geschichte habilitiert er sich 1881 in Marburg bei dem Begründer des Neukantianismus, Hermann Cohen (1842-1918). Nach dessen Tod nimmt Natorp die Position seines langjährigen Mentors ein und wird Professor für Philosophie und Pädagogik. Zu seinen Lebzeiten gilt Natorp als einer der bedeutendsten Pädagogen Deutschlands, zudem als Fürsprecher für Demokratie, Sozialismus und Genossenschaftswesen.²²² Marxistischen Ideen steht er ablehnend gegenüber. Am Ende seines Lebens, in den 1920er Jahren, sympathisiert er mit den Quäkern.

Seit den 1890ern steht Natorp in enger Verbindung zur Reformpädagogik. Seit dem Meißnertreffen 1913 pflegt er zudem guten Kontakt mit Angehörigen der Freideutschen Jugend, vor allem der Akademischen Vereinigung Marburg.²²³ Persönliche Kontakte vertiefen oder ergeben sich durch die Teilnahme an Konferenzen, aber auch über akademische Netzwerke, wie zum Beispiel dem Kreis um Elisabeth Rotten, die 1912/13 bei ihm promoviert. Walter Koch, zeitweiliger Mitarbeiter bei der *Internationalen Erziehungs-Rundschau*, berichtet über die pädagogische Tagung in Heppenheim 1919, an der neben Natorp auch der Verleger Kurt Wolff,

²²⁰ Kupfer: 349.

²²¹ Ebd.

²²² Vgl. N. Jegelka, Paul Natorp, Würzburg 1992: 9ff und 266.

²²³ Die Akademische Vereinigung Marburg wird 1912 gegründet; Mitglieder sind frühere Wandervögel. Die AVM definiert sich als reformierte Studentenverbindung, d. h. als nicht-schlagende, und nimmt 1913 am Treffen der Freideutschen Jugend auf dem Hohen Meißner teil. Es wird berichtet, dass Natorp gelegentlich in der AVM spricht, während der Freideutschen Woche im Herbst 1917 habe Natorp aus Werken Tagores vorgelesen. A. Reichwein, der 1923 über „China und Europa im 18. Jahrhundert“ promoviert und später in der Volkshochschulbewegung aktiv ist, gehört während seines Studiums in Marburg, 1920/21, zur AVM; vgl dazu u. a. U. Sieg, Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus, Würzburg 1994: 420.

Angehörige der Odenwaldschule sowie der Freideutschen Jugend teilnehmen, dass dort als eins der zentralsten Ziele „die Erziehung der Menschen zum Menschen schlechthin“ genannt werde.²²⁴ Anstelle „der Abrichtung der Menschen für außer der Menschenbildung liegende Zwecke“, womit Parteien, der Staat oder die Kirche gemeint sind, müsse eine radikale Erneuerung des Menschentums treten – dies sei als „religiöse Notwendigkeit“ erkannt worden, und nur so könne man die Kulturkrise überwinden.²²⁵ Die Idee einer religiös begründeten Notwendigkeit zur Erneuerung des Menschentums auf der Grundlage einer reformierten Erziehung ist Natorp also vertraut.

In seinen Schriften entwirft der heute nahezu vergessene „Erfinder“ der Sozialpädagogik die kritisch begründete Utopie einer Gesellschaft, die der Selbstbildung und Selbstschöpfung verpflichtet ist, und in der um sozialen Ausgleich – zum Beispiel in den Bereichen Bildung und Besitz – gerungen werden müsse.²²⁶ Sein Diktum lautet: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft.“²²⁷ Die Ziele der so gedachten Erziehung sind die Menschwerdung und „die Tauglichkeit nicht nur zum Leben in der Gemeinschaft, sondern zur eigenen Teilnahme am Aufbau einer menschlichen Gemeinschaft.“²²⁸ Natorps pädagogische Bezugspunkte sind u. a. die heute als Klassiker der Erziehung geltenden Ideen Friedrich Schleiermachers, Johann Heinrich Pestalozzis und Jean-Jacques Rousseaus. Natorps Spätwerk wird von Zeitgenossen als „metaphysisch-mystische Esoterik“ bezeichnet, wogegen der Neukantianer jedoch protestiert.²²⁹ Niemeyer zufolge verweise Natorps Religionsbegriff nicht zwingend auf Transzendenz, ihm sei es vielmehr um Beschaffenheit und Regelung der Beziehung der Menschen untereinander gegangen, und dabei immer wieder um Fragen der Erziehung, so z. B. in „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität“ (1894).²³⁰ Auch das religiöse Assoziationen weckende Konzept des korrelativistischen Monismus, das Natorp entwickelt, meint etwas Profanes, nämlich

diejenige Bestimmung des Verhältnisses von Sozietät und Individuität [...], nach der beide in Freiheit wechselseitig verbunden, voneinander unabhängig und sich nährend, gleichrangig und gleichberechtigt sind, verknüpft in autonomer Relation.²³¹

Nichtsdestotrotz enthalten Natorps Texte immer wieder Überlegungen zu Fragen der Religion, die bei ihm überwiegend als Fragen der Sittlichkeit und der Menschlichkeit behandelt werden. Im Bremer Lehrerstreit um den schulischen Religionsunterricht 1905 entzieht er sich als Gutachter einer eindeutigen Pro- bzw. Contra-Position. Die Forderung nach Abschaffung des Religionsunterrichts sieht er jedoch kritisch.²³²

224 W. Koch, Streng vertraulich, 1919: [1], GAG IV. E. 9.

225 Ebd.

226 Niemeyer bezeichnet Natorp als den „vergessenste[n] aller Sozialpädagogen“, C. Niemeyer, Klassiker der Sozialpädagogik, Weinheim 1998: 79.

227 Natorp, Sozialpädagogik, Stuttgart 1904 [1899]: 84; man beachte die Nähe und zugleich den Unterschied zu Kant: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant, Über Pädagogik, 1803: 699), vgl. dazu Niemeyer, Klassiker der Sozialpädagogik 1998: 83.

228 Natorp, Sozialpädagogik, Stuttgart 1904 [1899]: 84.

229 Jegelka: 12.

230 Vgl. Niemeyer, Klassiker der Sozialpädagogik, 1998: 82; vgl. P. Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, Freiburg 1894.

231 Jegelka: 265.

232 Vgl. Baader, Erziehung als Erlösung: 137.

Mit indischer Religiosität und Philosophie sowie mit Tagore beschäftigt sich Natorp bereits vor dem Ersten Weltkrieg.²³³ Anlass ist vermutlich seine Frau Helene, die 1914 einige Gedichte Tagores für die Zeitschrift *Die Christliche Welt* aus dem Englischen ins Deutsche überträgt.²³⁴ Drei Jahre darauf spricht Natorp u. a. auf einer Freideutschen Veranstaltung über den Dichter.²³⁵ Aus der Zeit vor 1918 befinden sich in Natorps Nachlass zudem zahlreiche Exzerpte von Schriften Tagores, die während seiner Arbeit an „Deutscher Weltberuf“ entstehen. Der erste Teil des zweibändigen Werkes, „Die Weltalter des Geistes“, enthält Natorps Geschichtsphilosophie, der Folgeband, „Die Seele des Deutschen“, seine Version der im Zuge des Ersten Weltkriegs virulenten „Deutschtumsmetaphysik“.²³⁶ Schon 1914 war Natorp in die deutschnationale Kriegsbegeisterung eingestimmt. Insbesondere an die Freideutsche Jugend gerichtet proklamiert er den „Tag des Deutschen“, d. h. den Krieg, als ein für die gesamte Menschheit bedeutsames und segensreiches Ereignis.²³⁷

Im ersten Teil von „Deutscher Weltberuf“ stellt Natorp indische Denktraditionen zwischen ca. 2 000 v. Chr. und 1 000 in einen welt- und menscheitsgeschichtlichen Zusammenhang. Dabei folgt er den Spuren Herders und Hegels, denen er in ihrer Einordnung des „Geisteszustand[es] des Ostens als den der Kindheit des Menschengeschlechts“ beipflichtet.²³⁸ Pars pro toto spricht Natorp im Kapitel „Geist des Morgenlandes“ nur über Indien, dessen Volk er als das „geistigste“ jener Region ansieht, es sei von allen Völkern des Orients dem Abendländer am nächsten und verständlichsten, was auch an der „Stammesverwandtschaft“ liege.²³⁹ Zusammenfassend beurteilt Natorp die „Mystik des völligen Untersinkens der Persönlichkeit in den Abgrund eines ewig Unnennbaren, unnennbar Ewigen“ als das Wesensmerkmal des Orients schlechthin.²⁴⁰ Der Kontinent und seine Völker seien daher „in einen jahrtausendelangen geschichtlichen Schlaf“ versunken, was Natorp missbilligt und Indien des Nihilismus bezichtigt.²⁴¹ Demgegenüber findet es seine Anerkennung, dass Rabindranath Tagore diesem Zustand trotz – oder gerade in – der Verbundenheit mit der indischen Tradition etwas Lebendigkeit entgegengesetzt habe. Es sei, wie Natorp meint, ein Zeichen des Fortschritts, dass sich der Dichter für das Individuum und dessen Eigenrechte ausspricht. Doch reiche das nicht aus für eine Gleichwertigkeit mit Europa. Tagore verkörpere „das Stadium eines orientalischen Mittelalters, jedoch im Übergang zur Neuzeit“ und wird dem-

233 Vgl. Jegelka: 227.

234 Vgl. Sieg: 433f.

235 Die Einladung dazu erfolgt von K. Ahlborn, vgl. dessen Brief an P. Natorp vom 21.9.1917, Archiv der Universitätsbibliothek Marburg, Ms. 831: 717; Natorps Schüler H.-G. Gadamer berichtet ebenfalls von Tagore-Leseabenden mit dem Professor, vgl. Gadamer: 19.

236 Lübke zählt die Idee der „Deutschtumsmetaphysik“ zum Komplex der „Ideen von 1914“, vgl. H. Lübke, Politische Philosophie in Deutschland, Basel 1963; sie ist als eine mit antizivilisatorischen Ressentiments unterfütterte Denkweise zu verstehen, der zufolge das deutsche Wesen für die ganze Welt beispielgebend und segensbringend sei. Dieser Gedanke basiere weniger auf völkischen Denkansätzen, als auf der Annahme, welche gewisse Eigentümlichkeiten von Kulturen als deren Wesen begreife, vgl. P. Hoeres, Krieg der Philosophen, Paderborn 2004: 238f; es handelt sich also um eine Art „kulturellen Rassismus“. Vgl. dazu auch N. Bruhn, Vom Kulturkritiker zum „Kulturkrieger“, Würzburg 2007: 138ff.

237 Vgl. P. Natorp, Der Tag des Deutschen, Hagen 1915. Dieser Sammlung seiner teils in jugendbewegten Zeitschriften erschienenen „Kriegsaufsätze“, stellt Natorp ein Zitat von Schiller voran: „Jedes Volk hat seinen Tag in der Geschichte, doch der Tag des Deutschen ist die Ernte der ganzen Zeit.“

238 P. Natorp, Deutscher Weltberuf, Erstes Buch, Jena 1918: 52f.

239 Ebd.: 28.

240 Ebd.: 39f.

241 Ebd.

entsprechend mit Dante und Franz von Assisi verglichen.²⁴² Natorp fasst seine Position zu Indien wie folgt zusammen:

Der Orientale vermag nicht an eine Welt und Menschheit zu glauben, die am Göttlichen allenfalls teilhat, aber als ganze außer- und widergöttlich bleibt. [...] Während für Hegel die „innere Sonne“ aufgeht im Selbstbewusstsein der subjektiven Freiheit, darin, dass der Gegensatz im Geiste selbst lebendig wird, verlangt der Orientale unbedingt [...] das ursprüngliche, unaufhebliche Aufgehoben-sein alles Gegensatzes im All-Einen. Keine Frage, dass hier ein bis zur Tiefe gehender Widerspruch in der Grundstellung zur Welt vorliegt. In ihm wurzelt der Unterschied, wurzelt die Überlegenheit der Geistesrichtung des Abendlandes über die des Morgenlandes [...].²⁴³

Indem Natorp Indien auf diese Weise einem „Othering“ unterzieht, befindet er sich mitten im Fahrwasser des Orientalismus. Ungeachtet seiner prinzipiell wohlwollenden Haltung lokalisiert er Indien genealogisch dem Abendland nachgeordnet, obwohl er den Orient vergangener Zeiten als „erstes Weltalter des Geistes [und] Geburtsstätte der Menschheit“ schätzt.²⁴⁴ Anhand einer unterstellt-pauschalisierten Geisteshaltung konstruiert Natorp den Orient als das grundlegend Andere, was der im zweiten Band ausformulierten „Deutschtumsmetaphysik“ zweckmäßig ist.

Natorp deutet Tagore als eine Art „Prophet der Liebe“, denn diese sei Movens für das menschliche Streben nach einem schrankenlosen Unendlichen: „Es ist eine ewige Wiedergeburt, in der der Tod selbst ewig stirbt.“²⁴⁵ Tagore geißle kapitalistische Ausbeutung oder sonstige, ihm destruktiv erscheinende Auswüchse der Zivilisation, er glaube an die Überwindung jener Übel, so Natorp anerkennend, und gebe also Anlass zur Hoffnung.²⁴⁶ Nichtsdestotrotz bleibe „die unüberbrückbare Kluft zwischen Ost und West“ bestehen, denn in Deutschland sei man dem Inder Tagore dennoch voraus.²⁴⁷

Die 1921 in Darmstadt erfolgte Begegnung mit Tagore verarbeitet Natorp in mehreren Texten – unter anderem in dem in *Junge Menschen* erschienenen Artikel „Meine Begegnung mit Rabindranath Thakkur“, in „Stunden mit Rabindranath Thakkur“ oder dem Artikel „Nochmals „Tagore““ im Berliner Tageblatt vom 29.6.1921.²⁴⁸ Diese Texte werden in der Sekundärliteratur teils erwähnt, jedoch beschränkt man sich dort auf die Wiedergabe dessen, was Natorp schreibt. Seiner Auseinandersetzung mit Tagore und Indien wird generell nicht besonders viel Bedeutung beigemessen.²⁴⁹ „Stunden mit Rabindranath Thakkur“ erscheint 1921 im Verlag Eugen Diederichs und hat einen Umfang von 25 Seiten. Das Bändchen ist lediglich in einer Auflage erschienen, die Auflagenzahl ist nicht bekannt. Der Programmatik des Verlags angemessen schlägt Natorp durchweg einen zivilisationskritischen Ton an, womit er beim Zielpublikum auf ein beifälliges Echo hoffen darf. Seine teils ungehaltene Kritik

242 Ebd.

243 Ebd.: 52f.

244 Bruhn: 122.

245 Natorp, *Deutscher Weltberuf*, Erstes Buch: 42.

246 Vgl. ebd.: 40ff.

247 Ebd.: 52f.

248 P. Natorp, *Meine Begegnung mit Rabindranath Thakkur*, in: *Junge Menschen* 2, 1921, ders., *Stunden mit Rabindranath Thakkur* und ders., *Nochmals „Tagore“*, in: *Berliner Tageblatt* 29. 6. 1921; Gadamer berichtet von einem Treffen Natorps mit Tagore in Marburg, ohne jedoch eine genaue Jahreszahl oder Quellen zu nennen, vgl. Gadamer: 19; mir liegen diesbezüglich keine Informationen vor.

249 Vgl. u. a. Jegelka: 225ff; Henseler meint, dass Natorp an der Popularisierung Tagores in Deutschland wesentlichen Anteil habe, vgl. J. Henseler, Paul Natorp, in: Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, Wiesbaden 2011: 181.

am Zustand der deutschen Gesellschaft bildet den Hintergrund für die Schilderung seines Zusammentreffens mit Tagore. In Jugendbewegung und Reformpädagogik wird das Heft zur Kenntnis genommen, u. a. in *Das Werden Zeitalter* und in *Junge Menschen* erscheinen positive Rezensionen: Wilker meint, Natorps Bericht hebe sich vom „Geschwätz der [...] Sensations-Lüsternen“ positiv ab; Bruno Lemke, ein Schüler Natorps, schreibt, der Professor besitze ein Organ für den Dichter.²⁵⁰ Beide loben das Bändchen, ohne jedoch auf konkrete Inhalte einzugehen, und so hinterlassen die Rezensionen einen oberflächlichen Eindruck.²⁵¹ Buchstäblich ab der ersten Seite ist dauerhaft vom „Menschen“ die Rede, den Tagore beispielhaft verkörpere. Das Buch beginnt mit folgender, an biblische Sprache erinnernde Passage: „Von Rabindranath Thakkur möchte ich zu Ihnen reden. Denn ich habe das Gefühl: Die Stunden, die ich mit diesem wundersamen Menschen verbringen durfte, gehören nicht mir allein [...].“²⁵² In religiös aufgeladener Sprache fährt Natorp fort, und seine Gedanken kreisen um das „Wunder“ des Menschen Tagore. In der Gesamtschau entfaltet der Text eine eigene Dramaturgie, die in der Vergottung des Dichters kulminiert.²⁵³ Vor dem Hintergrund zivilisationskritischer Ressentiments lässt Natorp seinen Gesprächspartner in zunehmend hellerem Licht erstrahlen, er erklärt ihn zum Hoffnungssymbol für die Deutschen, für die noch nicht alles verloren sei, wenn man sich nur Tagore zum Beispiel nähme und ihm nach-eiferte.²⁵⁴

Die zwischenmenschliche Dimension der Begegnung mit Tagore steht oft im Vordergrund. Aus den im Text dominierenden Eindrücken und Gefühlen Natorps resultiert seine Leitfrage: „Warum ergreift einen dieser Mensch so, dass man ihm gar nicht widerstehen kann?“²⁵⁵ Die Antwort gibt er sich gleich selbst. Natorp vermutet, es liege an

der Unbedingtheit, mit der er im Menschen das Menschliche sieht und bis auf den Grund seiner Menschlichkeit durchblickt, den unzerstörlichen Kern des Menschseins in jedem zu finden und bloßzulegen weiß. [...] da ist aller Bruderzwist und Zwist in der eigenen Seele gleich geschlichtet, der Mensch versöhnt mit dem Menschen, in sich und im anderen, versöhnt mit der Natur, versöhnt mit dem Urgrund der Schöpfung, der einem jeden sich offenbart in der einzig lebendigen Offenbarung, im Grunde der eigenen Seele.²⁵⁶

Tagore erscheint Natorp als die Verwirklichung seines Ideals vom Menschen: Ein mit sich und der Welt in Harmonie befindliches Wesen, das zugleich das Menschliche im Anderen erkennt und anrührt. Zugleich verweist die Passage auf die religiöse Dimension verwirklichter Menschlichkeit im Sinne Natorps, nämlich die Offenbarung der eigenen Seele, welche Natorp gleichsetzt mit dem „Urgrund der Schöpfung“; man könnte auch sagen: mystische Selbsterkenntnis.

Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Pädagogik Natorps, die einer Idee von Bildung verpflichtet ist, durch die der Mensch zum Menschen werden soll – „humaner Bildung“.²⁵⁷

250 K. Wilker, Rabindranath, in: *Das Werden Zeitalter* 1, 1922: 53; B. Lemke, P. Natorp / Stunden mit Rabindranath Thakkur, in: *Freideutsche Jugend* 8, 1922.

251 Andere dem Verlag oder dem Autor nahestehende Zeitschriften wie beispielsweise W. Schwaners *Volkserzieher* oder *Neue Erziehung*, hrsg. von P. Östreich, erwähnen diese Veröffentlichung Natorps nicht.

252 Natorp, *Stunden mit Rabindranath Thakkur*: 1.

253 Ebd.: 21.

254 Ebd.: 24ff.

255 Ebd.: 5.

256 Ebd.

257 P. Natorp, *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*, Tübingen 1908 [1894]: 1.

Ziel dieser Bildung sei die Entstehung der „Vollkraft des Menschentums im Menschen“, und zwar nicht durch eine einseitige Entwicklung, beispielsweise des ästhetischen Vermögens oder lediglich physischer Kräfte, „sondern die Entfaltung aller [...] Seiten des menschlichen Wesens in ihrem gesunden, normalen, gleichsam gerechten Verhältnis zu einander.“²⁵⁸ Die wichtigste Bedingung für diese harmonische Entfaltung ist Natorp zufolge die Teilnahme an menschlicher Gemeinschaft. Zu dieser sich als Selbstbildung vollziehenden Entfaltung gelangt man durch eigene Erfahrungen, Bildung eines eigenen Urteilsvermögens und durch die „Weckung der Selbsterkenntnis“.²⁵⁹

In Natorps Bändchen über die gemeinsamen Stunden versinnbildlicht Tagore eine vermeintlich erstrebenswerte, allumfassende Harmonie. Der beschriebene Zustand erinnert an „das ursprüngliche, unaufhebliche Aufgehobensein alles Gegensatzes im All-Einen“ in Natorps „Deutscher Weltberuf“ – für den Marburger Professor ein Charakteristikum des Orients und gleichzeitig Ausdruck der Zurückgebliebenheit.²⁶⁰ Er argumentiert, dass das Abendland vor allem deswegen überlegen sei, weil sich hier Menschsein in subjektiver Freiheit realisiere, also darin, „dass der Gegensatz [von Selbst und Welt] im Geiste selbst lebendig wird.“²⁶¹ Darin liegt nicht zuletzt die Voraussetzung für die prominent von Humboldt formulierte Idee von Bildung, die sich als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt vollziehe. Kurz: Das okzidentale Verständnis von Bildung setzt Getrenntsein, Spannung und Reibung voraus. In „Stunden mit Rabindranath Thakkur“ ist davon, dass das indische Geistesleben durch das kulturell und religiös tradierte Harmoniestreben blockiert werde, nicht mehr die Rede. Die in Tagore verwirklichte Einheit von Mensch und Welt ist damit aber auch nicht mehr mit Natorps pädagogischem Menschenideal kompatibel. Das Argument, mit dem er noch drei Jahre zuvor die Unterlegenheit Indiens begründet, macht hier dessen Repräsentanten Tagore zum vorbildhaften Beispiel für die Deutschen. Natorps Indophilie steht bruchlos neben seinem Indien abwertenden Urteil.

In jedem Fall legt Natorp es seinem Publikum nahe, die vermeintlich typisch indische Harmonie als einen wesentlichen Aspekt realisierter Menschlichkeit zu verstehen. Tagores Menschwerdung sei demzufolge abgeschlossen. Das bestätigt Natorp in folgender Passage:

Dieser Rabindranath Thakkur aber ist für uns schon darin ein wahres Wunder, dass er es fertig bringt, im hellen Lichte des 20. Jahrhunderts ein Mensch zu sein, es mit seinen 60 Jahren immer noch zu sein; Menschen menschlich zu begegnen und, sie mögen sich stellen wie sie wollen, sie menschlich zu ergreifen, die Kinder zuerst und am sichersten, aber nicht sie allein, denn schließlich steckt noch das Kind in jedem von uns, er aber versteht es zu wecken und aus seinem Versteck herauszulocken, weil eben er selbst so klug war, Kind, das heißt unbefangener Mensch zu bleiben, wo die anderen alle es für ihre dringlichste Aufgabe halten, sich zu alten Männern oder Weibern zu machen und nur ja nicht merken zu lassen, dass in Wahrheit das Kind in ihnen noch lebt und nicht umzubringen ist.²⁶²

Damit wendet Natorp sein Menschenbild abermals, indem er das Kind, den unbefangenen Menschen, zum Ideal erklärt; Tagore verkörpert auch dies. Pädagogische Bezüge lassen sich in diesem Punkt ebenfalls herstellen. Auf der Reichsschulkonferenz im Jahr zuvor befindet

258 Ebd.

259 Jegelka: 21.

260 Natorp, *Deutscher Weltberuf*, Erstes Buch: 52f.

261 Ebd.

262 Natorp, *Stunden mit Rabindranath Thakkur*: 4f.

Natorp, das Wichtigste in der Erziehung sei es, von den Kindern zu lernen, und verweist auf das Neue Testament, wo es heißt: „Wahrlich ich sage euch: Es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen.“²⁶³ Man müsse die Idee der Gotteskindschaft mit Leben füllen. Das gelte sogar für Bildung, die Natorp im Genie am höchsten verwirklicht sieht. Genialität jedoch sei „nichts als vollendete Unbefangenheit [...] die ungeschmälerte Kraft derselben Naivität, die in seiner Sphäre jedes echte Kind beweist.“²⁶⁴ Bildung sei somit „dem schlicht Menschlichen“ am nächsten.²⁶⁵ Natorp knüpft so an romantische Topoi an.

Angesichts dessen stellt sich die Frage, warum Kinder eigentlich Objekt von Erziehung seien, wenn sie das Menschentum bereits realisiert hätten. Ähnlich wie einige Akteure der Reformpädagogik formuliert Natorp in gewisser Weise eine Anti-Pädagogik. Die Erwachsenen, korumpiert durch ihre Anpassung in die moderne Zivilisation, seien diejenigen, die ihr Mensch-Sein verloren hätten; Menschlichkeit wäre somit in erster Linie das Erziehungsziel für die Angehörigen einer fehlgeleiteten Gesellschaft. Diese Annahme bekräftigt Natorp in seinem für das Berliner Tageblatt verfassten Artikel:

[Tagore] ist [...] in sich ein ganzer, unzerstückter Mensch, in dem alles: Philosophie, Kunst, Sittlichkeit, Religion und was man sonst nennen mag, völlig eins ist und nur für unsere schlechte Gewohnheit des Zerstückelns und Schablonisierens auseinanderfällt, genau in so viele Stücke, als unser Hirnkasten Schubfächer bereit hat. Auf diesem Einssein des Menschen in sich selbst beruht die unsagbar starke erziehende Gewalt [...].²⁶⁶

Die Eigenschaft des Eins-Seins beschreibt Natorp somit nicht nur als Ziel von Erziehung, sondern als Grundlage von Tagores „erziehende[r] Gewalt“. Die Zugehörigkeit Tagores zum Orient macht ihn für Natorp zu dem, was man seinerzeit unter einem charismatischen Erzieher versteht: Jemand der kraft seiner reinen Ausstrahlung die Zöglinge auf den rechten Weg zu bringen weiß.

Natorp rühmt weiterhin Tagores rhetorische Fähigkeiten, darin sei er den Deutschen überlegen.²⁶⁷ Um eine derart hohe Form zu erlangen, sei viel erzieherische Arbeit nötig, aber „auch Zucht, Rasse [...] vorbedingend“.²⁶⁸ Letztlich könne sie nicht anerzogen oder angelernt werden, denn sie wachse quasi natürlich und von selbst „aus tief verborgenen Quellgründen“.²⁶⁹ An Tagore spreche alles, so Natorp, er sei

selbst ganz Aussprache, lebendiges Wort. Er hat es nicht so gelernt [...], sondern es fließt so aus dem Letzten, aus der Ganzheit seines Seins und Lebens, dass es anders gar nicht sein könnte. Es ist eben so gewachsen, nicht gemacht. Und das ist es, was ich Kultur nenne.²⁷⁰

263 Vgl. Natorp-Worte auf der Reichsschulkonferenz zu Berlin 1920, in: *Junge Menschen* 2/14: 214; Bibel, Neues Testament, Matthäus 18,3.

264 Natorp, *Religion innerhalb der Grenzen*: 3.

265 Ebd.

266 Natorp, *Nochmals „Tagore“*: 3.

267 Natorp, *Stunden mit Rabindranath Thakkur*: 8ff.

268 Ebd.: 11.

269 Ebd.

270 Ebd.: 14.

Der Einfluss biologistischer Diskurse der Zeit wird an dieser Stelle bemerkbar. Obwohl Natorp üblicherweise nicht mit naturalistischen Ansichten in Verbindung gebracht wird,²⁷¹ naturalisiert er an dieser Stelle Kultur und kulturelle Fertigkeiten als gewachsen. Auch mit Natorps anderweitig vertretenen egalitären Ansichten konfligiert dieses Denken, denn es naturalisiert zugleich soziale Hierarchien.²⁷²

Nah an der Frage zur Form menschlichen Ausdrucks kann zudem Natorps Konzept von Poiesis angesiedelt werden, welches in „Stunden mit Rabindranath Thakkur“ eine religiöse Dimension erhält.²⁷³ Natorp bezeichnet Poiesis, also das schöpferische Tun des Menschen, hier als „ein freies Geschenk göttlicher Gnade, Eingebung, Begeisterung aus den Quellen der Gottheit.“²⁷⁴ Dies mache die Seele des Menschen jenseits von Intellekt und Willen aus.²⁷⁵ Schöpferische Tätigkeit spielt auch eine zentrale Rolle in reformpädagogischen Konzepten und lebensreformerischen Entwürfen, zum Beispiel auf der Internationalen Konferenz der New Education Fellowship 1925, die unter dem Motto „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“ in Heidelberg stattfindet – dort erkennt man im Moment des Schöpferischen ein Wesensmerkmal der Neuen Erziehung.²⁷⁶ Weiter führt Natorp aus:

[Durch Poiesis] schafft Gott sich selbst, ja sich selbst, in uns; unser ist nur das Stillehalten [...]. Aller Rhythmus [...] dient zuletzt nur dazu, diese Atempause und in ihr die Empfängnisbereitschaft der Seele zu erhalten, dass das Göttliche in sie einströmen [...] und so auch ihre zweifache Arbeit des

271 Vgl. Stolzenberg, Selbsterkenntnis und Systemphilosophie, in: Fulda (Hrsg.): Systemphilosophie als Selbsterkenntnis, Würzburg 2006: 96.

272 Als Antisemit gilt Natorp jedoch nicht, vgl. Bruhn: 96ff; er selbst schreibt in *Freideutsche Jugend*, dass Antisemitismus mit den Forderungen der Jugend nach Selbstbestimmung und Selbstverantwortung inkompatibel sei: „[...] wenn die Blutmischung, die überkommene „Erbanlage“, mich entscheidend bestimmt, so habe nicht ich mich zu bestimmen, sondern über mich ist voraus bestimmt, ebenso, wenn die hierbei entscheidenden Werturteile oberhalb aller Begründung liegen, also einer Verantwortung ebenso unfähig wie unbedürftig sind, so habe ich in Wertfragen nichts zu verantworten, sondern eigene Verantwortung [...] hört überhaupt auf“, P. Natorp, Judenfrage und freideutsche Jugend, in: *Freideutsche Jugend* 3, 1917: 100.

273 Poiesis und Autopoiesis spielen in Natorps Spätwerk eine zentrale Rolle: „Im Begriff der Poiesis materialisiert sich die Antwort Natorps auf die Frage nach dem principium individui in einer relationistisch-relativistisch gesehenen Unendlichkeit von Welten und Systemen. [...] der Grundbegriff der Poiesis erklärt zum Inbegriff des Individuellen nicht ein festes, fertiges Konstrukt, keine Tugend, kein einzelnes Ziel, vielmehr gibt er den Menschen frei, auf seine Schöpferkräfte sich zu wenden und sich aus innerstem Grunde selbst zu schöpfen, in permanenter Arbeit aus und an sich selbst“, Jegelka: 244; Natorp selbst äußert sich zu Poiesis in P. Natorp, *Philosophische Systematik*, Hamburg 2000 und P. Natorp, *Deutscher Weltberuf*, Zweites Buch, Jena 1918.

274 Natorp, *Stunden mit Rabindranath Thakkur*: 21.

275 Jegelka schreibt dazu: „Nach Natorp verweist Aktualisierung über Theorie und Praxis hinaus auf ein Drittes, auf „Poiesis, Gestaltung, Schaffen“ aus anderem Quell als Einsicht und Wollen, in ihr manifestiert sich, was wir als „schaffende, nicht geschaffene Schöpfung, eben schaffend denken und sich in ihrer Schöpfung offenbarend. [zitiert nach Natorp, *Philosophische Systematik*: 339, E.H.] Zwar ist dem Schöpferischen in der Lebenswelt der Boden zu bereiten, doch ist das Schöpferische selbst so frei, dass es nicht zu zwingen, nicht zu organisieren ist. [...] In ihm, nicht im bestimmten Wollen und Handeln, ist die echteste Freiheit [...]“, Jegelka: 257.

276 E. Rotten beispielsweise schreibt 1921 in der *Internationalen Erziehung-Rundschau*: „Wo immer Erziehung keine auferlegte Maßnahme, wo immer sie ein lebendiger Vorgang ist im eigentlichen Sinne, ein Schreiten, Wachsen und Wachstum-Fördern, da wird sie gewahrt werden: nicht auf das gesetzte, gesonderte, ausschließende Endziel kommt es an, sondern auf das Leben selbst, dem die Kraft von innen quillt; das seine Vollendung, seine Einheit und Allheit, seine Möglichkeit und seine Schranke in sich selber trägt, ehe es sie kennt und zu kennen braucht, und sein Wesen, ewigem Gesetz gehorchend, nach außen wirkt, sobald es den schöpferischen Punkt in sich selber gefunden.“ [E. Rotten], *Der Weg von Innen*, in: *Internationale Erziehung-Rundschau* 2, 1921:41f.

Intellekts und des Willens ganz durchseelen und durchgeistigen kann. Ein solcher Mensch ist dann ein göttlicher. Es ist, was ich zuvor „Sammlung“ nannte.²⁷⁷

Tagore, der sich täglich in den Morgenstunden der Sammlung widme, also meditiere, erscheint Natorp als solch ein göttlicher Mensch.²⁷⁸ Dass die Idee vom „göttlichen Menschen“ den Indern prinzipiell nichts Fremdes sei, wisse Natorp und fügt hinzu: „im Menschen von Fleisch und Blut den Gott zu grüßen und in seinem Herübergrüßen des Gottes in der eigenen Brust inne zu werden“, das müsse man auch in Deutschland „wieder lernen“. ²⁷⁹ Das Echo romantischer Indienbilder klingt hier deutlich durch: Tagore und Indien repräsentieren eine holistische Religiosität; dabei erweitert Natorp sein an sich diesseitiges Konzept von Poiesis durch ein göttliches Moment. Dies geschieht vor dem Hintergrund zivilisationskritischer Deutungen des Eigenen, was die Kontrastierung verstärkt – eine typische Form des „Othering“.

Entgegen den eigenen Zuschreibungen befindet Natorp in seinem Resümee, dass Tagore für die Deutschen kein Heiland sei²⁸⁰ – dies kolportieren 1921 jedoch nicht wenige Medien. Im Berliner Tageblatt bekräftigt Natorp seine Haltung. Angesichts der „menschliche[n] Hingabe“ Tagores sei es schwer zu glauben, der Dichter hegte Absichten als Prophet aufzutreten.²⁸¹ Anders als ein Asket sei Tagore „in heißer Erd- und Menschenliebe voll aufgeschlossen für allen inneren Menschenwert.“²⁸² Demgegenüber weist Natorp auch darauf hin, dass Tagore lieber als büßender Pilger gekommen wäre oder attribuiert dessen Auftreten mit Wörtern wie „Prophetenernst“.²⁸³ Den Widerspruch löst Natorp auch in seinem Fazit nicht gänzlich auf; dort betont er erneut Tagores Menschlichkeit, verknüpft sie jedoch wiederum mit einer Transzendenz:

Er ist uns Halt und Trost, indem er uns das ergreifende Beispiel innerlichst gesammelter, tiefgründiger, unzerstückter Menschheit in seiner Person und seinem Wirken vor Augen stellt, und uns gewiß macht, daß doch nicht so ganz mehr (nach Hölderlin) wie im Orkus ohne Göttliches unser Geschlecht lebt, Seele und Liebe in ihm erstorben sind. Dafür danken wir ihm und grüßen als Brüder und Freunde ihn, der als Bruder und Freund zu uns gekommen und von uns gegangen, und gewiß auch in der Ferne uns nahe ist.²⁸⁴

Schließlich sei noch erwähnt, dass Natorp ein androzentrisches Menschenbild reproduziert. Sein Sprechen von Brüderlichkeit oder Bruderliebe blendet Frauen systematisch aus. Zugleich verweist er auf das virulente Thema der „sexuellen Not“ und knüpft daran die Befürchtung, dass sich die Menschheit durch „Impotenz“ selbst zerstören werde.²⁸⁵ In Indien hingegen genieße die Frau auch heute noch „die fast göttliche Verehrung [...], die [sie] früher bei uns auch genossen, heute aber fast schon allgemein eingebüßt hat“, während in Deutschland die Arbeitskraft von Frauen primär kapitalistisch verwertet werde.²⁸⁶ Diese Beschwörung

277 Natorp, Stunden mit Rabindranath Thakkur: 21.

278 Vgl. ebd.: 7.

279 Natorp, Nochmals „Tagore“: [3].

280 Vgl. Natorp, Stunden mit Rabindranath Thakkur: 24; W. Bonsels wirft Tagore beispielsweise vor, er geriere sich als Prophet, vgl. W. Bonsels am 12.6.1921 im Berliner Tageblatt.

281 Natorp, Nochmals „Tagore“: [2].

282 Natorp, Stunden mit Rabindranath Thakkur: 9.

283 Ebd.

284 Ebd.: 24f.

285 Ebd.: 16.

286 Ebd.

Indiens als einem Ort der Vergangenheit, der Zustände konserviert hält, deren Verlust man hier in der Gegenwart betrauert, zeigt wie flexibel Natorp sein genealogisches Schema deutet. Je nach Weltbild fällt so die Beurteilung der Stellung der Frau in vermeintlich rückständigen Kulturen ganz unterschiedlich aus.²⁸⁷

Ich fasse zusammen: Ausgangspunkt von Natorps Beschäftigung mit Indien ist das im Ersten Weltkrieg entstandene Werk „Deutscher Weltberuf“, wo er seine Idee der „Deutschtums-metaphysik“ entwickelt. Sieg erkennt in dem zweibändigen Werk Natorps Ringen um eine auch persönlich als legitim empfundene Position zum Zeitgeschehen²⁸⁸ – Indien dient hier somit als Kontrastfolie. In den drei Jahre später erscheinenden „Stunden mit Rabindranath Thakur“ porträtiert Natorp – wiederum vor dem Hintergrund seiner persönlichen Zivilisationskritik – Tagore als Idealbild des Menschen, was nicht gänzlich widerspruchsfrei geschieht. Insgesamt bewegt sich der Autor – der mal als Privatperson, mal mit der Autorität des Professors spricht – durchgängig im Fahrwasser orientalistischer Diskurse, die zwar einerseits durch eine indophile Haltung geprägt sind, aber Indien andererseits genealogisch als um Jahrhunderte hinter der europäischen Entwicklung zurückgeblieben verorten und damit abwerten. Das als pantheistisch verstandene hinduistische Weltbild bildet die Folie, auf der Natorp Menschlichkeit und Göttlichkeit affirmativ miteinander verwebt und damit ein auch im Transzendenten verankertes, in vollkommener Harmonie befindliches Menschenbild entwirft. Vollendete Menschlichkeit zeige sich in Tagore auch durch dessen Kultiviertheit, die ihm quasi natürlich erwächst; die intellektualistisch verbildeten Menschen der Moderne in Deutschland verstünden Tagore daher nicht. Seine Menschlichkeit wiederum mache Tagore zu einem charismatischen Erzieher, in seiner menschlichen Vollendung sei er ein Vorbild. Natorp geht es also weniger um eine schulische oder sonstwie institutionell gerahmte Erziehung, sondern um die Schaffung einer utopischen Gemeinschaft. Sein Orientalismus ist dabei alles andere als originell, er greift lediglich auf, was in romantisch-lebensreformerischen Diskursen zur Verfügung steht. Mithilfe von Verweisen auf Tagore und auf Indiens Rolle in der Weltgeschichte begründet Natorp das von ihm aufgestellte Erziehungsziel eines „menschlichen Menschen“ in einer lebenswerten Welt.

Karl Wilker: Indien als Sinnbild für bessere Pädagogik

Karl Wilker ist der Inbegriff all dessen, was Reformpädagogik mit Jugendbewegung und Lebensreform verbindet: Er ist Wandervogel, Abstinenzler, Sozial- und Reformpädagoge, Siedler und ein vom „östlichen Denken“ begeisterter Erneuerer. Der umtriebige Reformverleger publiziert – in einem sehr eigenwilligen Stil und mit einem oft sehr pathetischen Gestus – viel und engagiert.²⁸⁹ In zahlreichen seiner Artikel schreibt er über Tagore, Gandhi oder den indisch-amerikanischen Schriftsteller Dhan Gopal Mukerji. Im Folgenden wird Wilkers Biografie skizziert und anschließend erörtert, aus welchen Gründen und in welcher Weise er orientalistische Indien-Diskurse reproduziert. Wie zu zeigen ist, verbindet Wilker dafür romantische Motive sowie die darin angelegten Verknüpfungen von Kindheit, Natürlich-

287 Das zeigt sich bis heute in Debatten, in denen als Argument für militärisches Eingreifen die „Befreiung der Frau“ angeführt wird, z. B. im Afghanistankrieg der 2000er Jahre.

288 Mehr zu Natorps Äußerungen zum Ersten Weltkrieg und den darin vollzogenen Wandel vgl. Sieg: 424ff.

289 Zum allergrößten Teil handelt es sich um kleinere Formate wie Artikel, Rezensionen, Bücherschauen u. ä.; Wilker ist damit in vielen Periodika präsent, er schreibt für *Das werdende Zeitalter*, *Junge Menschen*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Der Fackelreiter*, *Der Volksschullehrer*, *Die Deutsche Schule*, *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* u. a.; zwischen 1921 und 1932 zähle ich 24 Texte, in denen sich Wilker explizit indischen Themen widmet.

keit und Erziehung mit orientalisierten Imaginationen Indiens. Im Zusammenhang seines zivilisationskritischen Strebens nach gesellschaftlicher Veränderung spricht Wilker von der damals häufig beschworenen „Synthese von Ost und West“. Seine Ansichten erscheinen in der Gesamtschau inkonsistent, weil seine Texte häufig auf Gedanken anderer beruhen und wenig originelle Perspektiven zeigen. Nichtsdestotrotz tritt Wilker in seinen Texten oft als jemand auf, der sich im Besitz der Wahrheit wähnt. Er inszeniert sich selbst als Vordenker einer reformerischen Elite.

Karl Wilker, geboren 1885 in Osnabrück, wächst in einem bildungsbürgerlichen und christlich-liberalen Haushalt auf. Sein Vater ist Lehrer, die Mutter, frühere Schülerin von Helene Lange, praktiziert eine liberale Erziehung, so seine Biografin Pape-Balling.²⁹⁰ Nach dem Abitur studiert Wilker zunächst Naturwissenschaften. In Jena hört er Vorlesungen des Naturwissenschaftlers Ernst Haeckel, dessen Gedanken ihn faszinieren, und er tritt 1906 dem Monistenbund²⁹¹ bei. Im selben Jahr wechselt Wilker nach Göttingen, wo er 1909 sein Lehrerstaatsexamen ablegt. Er lernt dort Knud Ahlborn kennen, erlebt die Gründung der Deutschen Akademischen Freischar und wird Mitglied im Wandervogel. Nach seiner Rückkehr nach Jena ein Jahr später trifft Wilker den Verleger Eugen Diederichs und wird Mitglied im Serakreis. Er kommt so in Kontakt mit Paul Geheeb, Gustav Wyneken oder Johannes Trüper²⁹², dem Gründer des heilpädagogischen Heims Sophienhöhe, wo Wilker bald pädagogisch tätig ist und erste praktische Erfahrungen mit der Umsetzung reformpädagogischer Konzepte machen kann. Schließlich promoviert Wilker „Über die Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungs-Schule“ (1908) bei Wilhelm Rein.²⁹³ Im Jahr 1911 nimmt er nochmals ein Studium auf, und zwar in den Fächern Medizin und Psychologie. Seither ist Wilker publizistisch aktiv, zunächst als Mitherausgeber der *Zeitschrift für Kinderforschung*. Wiederholt bezieht er Stellung gegen den Genuss von Alkohol und Nikotin, teils auch unter Zuhilfenahme rassenhygienischer Argumentation. Niemeyer verortet Wilker in seinem Wirken vor dem Ersten Weltkrieg im völkisch-antisemitischen Zweig des Wandervogels.²⁹⁴ In seiner Ablehnung von Parteipolitik sowie romantisch-kulturkritischen und von der Lebensreform geprägten Haltung sei Wilker ein „Wandervogel par excellence“.²⁹⁵ Trotz seiner universitären Ausbildung präsentiert sich Wilker in seinen Schriften als Wissenschaftsskeptiker. Für ihn sei der intellektualisierte Mensch ein entfremdeter Mensch, „der die Ganzheit seines Lebens auf dem Altar des Intellektes geopfert hat“, so Roche.²⁹⁶ Vielmehr sei der Mensch erlösungsbedürftig, und „[d]iese Erlösung [...] ist für Wilker die Aufgabe einer neuen, mit dem neuen Menschen und durch ihn erneuerten Erziehung.“²⁹⁷

Nach einem Einsatz als Mediziner im Ersten Weltkrieg übernimmt Wilker 1917 die Leitung der Fürsorgeanstalt Lindenhof in Berlin Lichtenberg. Aus der gefängnisgleichen Einrichtung

290 C. Pape-Balling, Biographisches Nachwort, in: Feidel-Merz (Hrsg.), Karl Wilker, Frankfurt a. M. 1989: 221. Sofern nicht anders gekennzeichnet, sind alle biografischen Angaben diesem Text entnommen.

291 Der Deutsche Monistenbund wird 1906, u. a. von Haeckel, gegründet; zu den Mitgliedern gehören auch Akteure der Lebensreform, z. B. W. Bölsche oder K. Hauptmann; 1933 wird der Bund von den Nationalsozialisten verboten.

292 J. Trüper (1855-1921) gilt als Mitbegründer der Heilpädagogik.

293 W. Rein (1847-1929), Pädagoge und Vertreter des Herbartianismus.

294 Vgl. Niemeyer, *Klassiker der Sozialpädagogik* 2005: 192.

295 Ebd.: 193.

296 H. Roche, *Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim „Lindenhof“*, in: Günther et. al. (Hrsg.), *Erziehung und Leben*, Heidelberg 1960: 48.

297 Ebd.: 53.

will er ein Zuhause für die überwiegend aus armen Verhältnissen stammenden Jungen machen; er will mit Wärme erziehen, nicht mit Strenge und Härte. Seine Reformen stoßen bei den Behörden auf Unverständnis, er verlässt den Lindenhof 1920. In der Folgezeit publiziert er in reformpädagogischen und jugendbewegten Organen. Als Redakteur und Mitherausgeber der Zeitschrift *Das Werden Zeitalter* lebt und arbeitet er in lebensreformerischen Zentren wie Dresden Hellerau, Dreißigacker oder in einem gemeinsam mit Elisabeth Rotten realisierten Siedlungsprojekt in der Rhön. Ende der 1920er Jahre gründet Wilker das Jugenderholungsheim Ottendorf in der Sächsischen Schweiz, was jedoch nach nur wenig mehr als einem Jahr aus finanziellen Gründen wieder schließen muss. Nach der Machtübernahme Hitlers gerät Wilker ins Visier der Nationalsozialisten und verlässt Deutschland 1933. Er verbringt viele Jahre in Transvaal und Natal, Südafrika, wo er sich ebenfalls reformpädagogisch inspirierten Projekten widmet, kehrt 1964 nach Deutschland zurück und lebt bis zu seinem Tod 1980 in Bad Camberg. Wilker gilt als Antipode des jüdischen Psychoanalytikers Siegfried Bernfeld. Er sei in seiner Empirie und Psychoanalyse ablehnenden Wirken nur vermeintlich unpolitisch und daher „doppelbödig“, so Niemeyer.²⁹⁸ Dass er zum „Klassiker der Sozialpädagogik“ geworden ist, habe er in erster Linie Nohl und Weniger zu verdanken, die aufgrund ihrer mangelnden Distanzierung zum Nationalsozialismus selbst politisch diskreditiert sind.²⁹⁹

Karl Wilker begeistert sich für vieles – so auch für Indien und vor allem für Tagore, zu dessen hingebungsvollsten Anhängern er zu Beginn der 1920er Jahre zählt. Er bezeichnet Tagore als „genialen Erzieher“, als „Lehrer der Völker“ und erregt sich über die teils kritischen Stimmen in der deutschen Presse.³⁰⁰ Für Wilker verkörpert der Dichter die Ideale und Ziele der Neuen Erziehung. Vermutlich kommt er im Zuge der jugendbewegten Tagore-Begeisterung mit den Schriften des Dichters in Berührung. Über Hans Harmsen oder Knud Ahlborn, mit denen Wilker in Kontakt steht, dürfte er von den Tagore-Leseabenden bei bündischen Treffen erfahren haben.³⁰¹ Er selbst hört Paul Natorp aus Tagore-Texten vorlesen.³⁰² Von den jugendbewegten Leseabenden inspiriert, liest Wilker seinen Zöglingen im Lindenhof ebenfalls Gedichte von Tagore vor.³⁰³ Egon Behnke, ein Mitarbeiter Wilkers, schildert eine solche Szene wie folgt:

[...] in letzter Zeit ließen sich eine Anzahl von Jungen gern und willig einführen in die heilig-stille Gedankenwelt der Inder, insbesondere Rabindranath Tagores. Prachtvoll zu sehen, wie diese jungen Menschen [...] sich mühten, den höchsten Fragen des Lebens nachzuspüren und in diesem reinen Streben wenigstens zeitweise all ihr bisheriges Sinnen und Trachten ertränkten. Prachtvoll zu sehen, wie [...] ihre Ohren der schlichten, gewinnenden Stimme ihres Meisters lauschten und ihre Augen

298 Klassiker der Sozialpädagogik 2005: 189.

299 Vgl. dazu B. Ortmeier, Hermann Nohl und die NS-Zeit, Frankfurt a. M. 2008 sowie ders., Erich Weniger und die NS-Zeit, Frankfurt a. M. 2008.

300 Vgl. K. W[ilker], E. Pieczynska. Tagore Éducateur, in: *Das Werden Zeitalter* 1, 1922: 128; Rabindranath Tagores »Friedensstätte«, in: *Internationale Erziehungs-Rundschau* 2, 1921: 47 und [K. Wilker], *Zeitschriften-schau*, in: *Das Werden Zeitalter* 5, 1926: 197f.

301 Vgl. die Briefe W. Kochs an H. Harmsen vom 8.2.1918, AdJb A 50, Nr. 15 (Bestand Jungdeutscher Bund) oder K. Ahlborns an P. Natorp vom 21.9.1917, Archiv der Universität Marburg, Ms. 831: 717; H. Harmsen (1899-1989), Mitglied im nationalkonservativen Jungdeutschen Bund, Eugeniker und Bevölkerungswissenschaftler.

302 Vgl. K. Wilker, Zu Paul Natorps Gedächtnis, in: *Junge Menschen* 5, 1924.

303 Vgl. u. a. K. Wilker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung, Berlin 1921: 22f und ders., *Der Lindenhof, Kettwig* 1924: 38.

träumerisch ins Dunkle wanderten, als erblickten sie auf dem schwarzen Hintergrund mit ihrem geistigen Auge all das wirklich, was des Dichters Kunst in Worte zu bannen versucht.³⁰⁴

Auch während gemeinsamer Andachten lauscht man im Lindenhof Tagore, die „Buben hungerten nach den wahren Worten des Lebens“, so Wilker.³⁰⁵ Das Leben dieser Jungen bzw. jungen Männer ist von Armut und Gewalt geprägt. Dass Wilker, der hier auch als „Meister“ bezeichnet wird,³⁰⁶ sie mit den entrückten Versen Tagores in philosophische Träumer verwandelt, ist schwer zu glauben. Die Botschaft allerdings ist deutlich: Allein das Hören der indischen Gedichte bewirkt einen erzieherischen Effekt. Darüber hinaus gehören noch andere indische Lektüren ins Programm des Lindenhofs, man liest z. B. Stücke des antiken indischen Dichters Kalidasa; auch von Diavorträgen mit Bildern aus Indien wird berichtet.³⁰⁷ Pape-Balling berichtet davon, dass Wilker 1921 in Genf Tagore sogar persönlich begegnet sein soll.³⁰⁸ Der Dichter, so die Biografin, habe ihn eingeladen, an seiner Schule in Shantiniketan als Lehrer zu arbeiten, und gern wäre Wilker dem Ruf gefolgt. Dem stehen jedoch die strengen Visa-Beschränkungen nach dem Ersten Weltkrieg entgegen.

Auch von Gandhi ist Wilker hochgradig begeistert. Ausschlaggebend dafür ist die Biografie „Mahatma Gandhi“ (1923) aus der Feder Romain Rollands, der den indischen Juristen zum „Apostel für die Welt“ erklärt.³⁰⁹ Wilker ist der Ansicht, dass Gandhis Ideen und Ziele mit denen der deutschen Jugendbewegung übereinstimmen, weshalb er ihn ab 1923 unermüdlich in zahlreichen Artikeln und Rezensionen enthusiastisch erwähnt. Es fehle in Deutschland an Vertrauen und „Geführtwerdenwollen“, vor allem fehle ein Gandhi.³¹⁰ Man sollte – wie Gandhi – eine „Synthese von Politik und Religion“ herbeiführen, unter der Bedingung der Einhaltung der „Gewaltlosigkeit“, so Wilker, ja, man müsse sich offen zu Gandhi bekennen, und so „eine Großtat im abendländischen Geistesleben“ vollbringen.³¹¹ Romain Rolland, dem Biografen Gandhis, huldigt Wilker als dem „Verkünder des Propheten“. ³¹² Was konkret ist es, das so fasziniert? Ähnlich wie Natorp über Tagore spricht, so spricht Wilker vom „Menschen“ Gandhi: „[V]on diesem Menschen in der Ferne spüren [wir], daß sein Mensch-Sein ist, was uns nicht gelang, was uns vorschwebt, was wir möchten, erhoffen, erbeten.“³¹³ Wilker erklärt Gandhi zum Symbol, welches nicht nur das europäische Scheitern vor Augen führt, sondern zugleich Hoffnung macht – auf das Gelingen von Menschlichkeit. Gandhi wird von ihm zu einer Heilsfigur erklärt – auch im pädagogischen Sinn, wie Wilker oft betont. Seine Ideen und Texte, beispielsweise in der oft erwähnten Zeitschrift *Young India*, aber auch andere indische Texte und Autoren seien „unentbehrlich“ für die Neue Erziehung

304 E. Behnke, Karl Wilker und sein Lindenhof, in: Internationale Erziehungs-Rundschau 1, 1920: 95.

305 Wilker, Der Lindenhof: 38.

306 Behnke, Karl Wilker und sein Lindenhof: 95

307 Vgl. ebd.: 99 und Wilker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung: 23.

308 Vgl. Pape-Balling: 239; die Autorin gibt dafür als Quelle an: F. Burkhardt. Karl Wilkers Lebensweg in seiner Bedeutung für die Sozialpädagogik, unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt, 1968; diese Examensarbeit ist trotz intensiver Recherchen nicht auffindbar, weswegen diese Information nicht verifiziert werden kann. Es ist jedoch durchaus möglich, dass sich Wilker und Tagore persönlich kennenlernen, Wilker ist 1921 am Genfer Institut Jean-Jaques Rousseau tätig, wo Tagore während seines Europabesuches gastiert.

309 R. Rolland, Mahatma Gandhi, Zürich 1925: 23.

310 Wilker, Wir und der Osten 1923: 117.

311 Wilker, Gandhis Sache – unsere Sache!, in: Junge Menschen 7, 1926: 5.

312 K. Wilker, An Romain Rolland, in: Junge Menschen 7, 1926: 3.

313 K. Wilker, Gandhis Sache – unsere Sache!: 5.

oder die Jugend.³¹⁴ Nur scheinbar gehe „uns“ die Literatur aus Indien nichts an, so Wilker in *Das Werden Zeitalter* 1926, man müsse sie in gleicher Weise wie pädagogische Fachliteratur würdigen, denn Wilker glaubt, nur so könne man der Aufgabe nachkommen, „die Zentrierung der ganzen Welt [...] um einen göttlichen Mittelpunkt“, dem Wesentlichen in der Welt, zu bewerkstelligen.³¹⁵

Ganz in diesem Sinn lobt Wilker den Botaniker Jagadis Chandra Bose, der 1927 auf der Konferenz der New Education Fellowship in Locarno spricht. Zwar hätten dessen Arbeiten nichts mit Erziehung zu tun, doch während seines Vortrages in Locarno habe jeder gespürt, „dass hinter dieser »Botanik« mehr [...] steckte – eine Berührung der *ganzen* Dinge, ein Suchen nach der »Ganz-heit«.“³¹⁶ Auch wenn Boses Forschung von Wissenschaftlern kritisiert werde, Wilker misst dem mehr Bedeutung zu, „was über das wissenschaftliche Forschungsergebnis hinaus an lebendiger Wahrheit aus diesem Buche wirkt.“³¹⁷ Hier – wie auch an anderer Stelle – äußert sich der Wissenschaftsskeptiker Wilker. Er beschwört zudem das romantische Ideal der Ganzheitlichkeit, parallelisiert Pflanzenwachstum und Kindererziehung und verknüpft es mit orientalisierten Bildern Asiens, auch Indiens. Aus „Rtusamhāra“ des indischen Dichters Kalidasa werde spürbar, dass die schöpferischen Kräfte im Kind auf mehr als „bloße[m] Gelernthaben“ beruhen.³¹⁸ Die Blume, so Wilker, bedeute den kontemplativen Menschen Asiens nach wie vor viel. Als Beweis für die elementaren Kräfte der Pflanzen verweist er auf jauchzend an Blumen riechende Kinder. Bereits die Romantiker vergleichen um 1800 die Protagonistin in Kalidasas „Śakuntala“ mit einer Blume.³¹⁹ Bei Wilker findet das romantische Motiv eines infantilisierten Indiens und dessen naturwüchsiger, ja pflanzengleicher Bewohner ein deutliches Echo.

Wilker verehrt schließlich den indisch-amerikanischen Autor Dhan Gopal Mukerji.³²⁰ In ihm verknüpft sich für Wilker das reformpädagogische Ideal von Erziehung mit dem der Ganzheitlichkeit, wofür Indien prototypisch stehe. Er rezensiert nahezu alle Bücher Mukerjis in *Das Werden Zeitalter* und bescheinigt dem Autor wiederholt pädagogische Weisheit. Dessen Romane „Kari, der Elefant“ (1922) und „Jugendjahre im Dschungel“ (1924) enthielten

eine solche Fülle von schlichtester pädagogischer Weisheit und Philosophie [...], daß einem eines Universitätsprofessors Kolleg über allgemeine Pädagogik geradezu arm vorkommen könnte.³²¹

Diese Pädagogik, so Wilker, sei nicht intendiert und „so selbstverständlich wie dem Inder sein Leben in seiner Wildnis.“³²² Der Roman „Ghond“ (1928) sei gar in Gänze eine „Pädagogik des Lebens“, denn er lehre, das Verhältnis zwischen Menschen, Tieren und Pflanzen

314 K. Wilker, Vom Wortschöpferischen, in: *Das Werden Zeitalter* 5, 1926: 23.

315 Ebd.

316 K. W[ilker], Sir Jagadis Chunder Bose, Die Pflanzenschrift und ihre Offenbarungen, in: *Das Werden Zeitalter* 8, 1929: 527f; Kursivsetzung im Original.

317 Ebd.

318 K. Wilker, Blumen, Kinder, schöpferische Kraft, in: *Das Werden Zeitalter* 4, 1925: 90; „Rtusamhāra“ ist ein episches Gedicht über die Jahreszeiten.

319 Vgl. Kapitel III dieser Arbeit.

320 Eigentlich D. G. Mukhopādhyāy (geb. 1880 in Bengalen, Indien, gest. 1936 in New York, USA) gilt als einer der frühesten Englisch schreibenden und dabei ein Massenpublikum erreichenden indischen Autoren; seine Texte waren an ein westliches Publikum adressiert.

321 Wilker, Bücherschau, in: *Das Werden Zeitalter* 7, 1928: 131.

322 Ebd.

neu zu erkennen.³²³ In der unterstellten Ursprünglichkeit alles Indischen meint Wilker eine Art originäre, instinktive oder quasi-natürliche Pädagogik zu erkennen. Diese spiegelt einerseits Wilkers Skepsis an „westlicher“ Wissenschaft oder Rationalität wider und steht andererseits für die Idealisierung einer nicht von der Zivilisation verdorbenen Menschlichkeit. Es ist nicht einmal mehr erklärungsbedürftig, warum die abseits von Zivilisation, überwiegend im Dschungel situierten Geschichten Mukerjis diesem Ideal entsprechen: Das in reformpädagogischen Zusammenhängen gepflegte Bild vom Kind als einem unverdorbenen Wesen, abseits störender zivilisatorischer Einflüsse aufwachsend, verbindet sich wie von selbst mit romantischen Indienbildern, die dafür die passende Szenerie abgeben.³²⁴

Ein typisches Kennzeichen von Wilkers Rezensionen ist, dass er sein Publikum oft nicht über den Inhalt der von ihm besprochenen Bücher informiert. Mitunter – wie in der Rezension zu Mukerjis „Wir pilgern zum Himalaya“ (1929) – schreibt er gar, es sei nicht viel über das Buch zu sagen, und lobt es anschließend ausführlich.³²⁵ Zu Hazrat Inayat Khans „Mystik von Laut und Ton“ (1927) wiederum notiert er, dass zwar vieles darin abstrus und willkürlich erscheine, man aber doch eine „geheime Bindung an das Leben“ darin spüre.³²⁶ Man müsse nicht allem zustimmen, und wer sich mit dem Buch beschäftige, „wird einen Reichtum von Anregungen in ihm finden.“³²⁷ Mit derlei nebulösen Phrasen umgeht Wilker nicht selten die Auseinandersetzung mit der Sache selbst und kann seiner auf inhaltlich schmalere Basis stehenden Begeisterung freien Lauf lassen. Hinzu kommt, dass Wilker, anstatt selber zu formulieren, oft sehr ausführlich andere zu Wort kommen lässt; solche Zitate nehmen teilweise mehr als die Hälfte seiner Artikel ein. Seine eigenen Gedanken sind selten zu finden, wenn er über Indien oder indische Autoren schreibt. Er rühmt Tagore, nachdem Paul Natorps Heftchen über seine Begegnung mit dem Dichter erscheint. Er feiert Gandhi, nachdem dessen, von Romain Rolland verfasste Biografie erschienen ist, und lobt seinen Umgang mit Strafe, nachdem Natorp dieses Thema im Vortrag über „Geist und Gewalt in der Erziehung“ aufgreift. Der von Wilker verfasste Nachruf auf Natorp in *Junge Menschen* enthält Passagen, die Natorps Beschreibungen des indischen Dichters von 1921 erstaunlich ähneln – nur, dass der tote Pädagogikprofessor nun damit bedacht wird.³²⁸

Häufig präsentiert Wilker seine Ansichten bezüglich Indien als die einzig wahren und richtigen, vor allem wenn es um Tagore und Gandhi geht. Seine Gedanken stellt er den vermeintlich falschen, in der Öffentlichkeit kursierenden Deutungen entgegen, um sie so zu „korrigieren“. Wilker beschwert sich über das „Geschwätz der Mode- und Sensations-Lüsternen“, die sich schon bereithielten, um nach Tagore nun Gandhi als nächsten „Heiligen“ auszurufen.³²⁹ Ihn empört auch, dass man der Jugend einerseits vorwirft, „von einer blinden Liebe zum Osten besessen“ zu sein und andererseits „kaum eine richtige Vorstellung von dem, was „Osten“ bedeutet und sagen will“, habe.³³⁰ Dass seine Wahrnehmung und Deutung indischer

323 K. W[ilker], „Dhan Gopal Mukerdschi, Ghond, in: Das werdende Zeitalter 8, 1929: 693.

324 Wilker kontrastiert das Kinsein deutlich gegenüber dem Erwachsensein: „Kind: das Eingeeordnete in eine Harmonie. Erwachsener: das Herumwirren in der von tausend Anderen verwirrten Harmonie. Kind: der Wille zum Nächsten (in jeder Beziehung). Erwachsener: der Wille gegen das Nächste. Kind: Liebe, Glaube ... Erwachsener: Haß, Argwohn ... [...].“ (K. Wilker, Politik vom Kinde aus, in: Der Fackelreiter 1, 1928: 18).

325 Vgl. K. W[ilker], Bücher, in: Das werdende Zeitalter 8, 1929: 305.

326 W[ilker], Bücherschau 1928: 280f.

327 Ebd.

328 Vgl. Wilker, Zu Paul Natorps Gedächtnis, in: Junge Menschen 6, 1924: 122.

329 K. Wilker, Rabindranath, in: Das werdende Zeitalter 1, 1922: 53.

330 Wilker, Gandhis Sache – unsere Sache! 5.

Persönlichkeiten angemessen sei, steht für Wilker außer Zweifel. Demgegenüber müssten die Werke Tagores den „Neuen Reichen“, für die [sie] am wenigsten geschrieben waren, [...] im Tiefsten verschlossen bleiben.“³³¹ Tagore wirklich zu verstehen, ist demzufolge einer vermeintlich moralisch überlegenen Elite vorbehalten, zu der sich Wilker als Reformpädagoge und früherer Wandervogel offenbar selbst zählt. Damit wird irritierenderweise suggeriert, dass diejenigen, die Ursache von Wilkers Verdruss sind, gar nicht in der Lage seien, Tagore zu verstehen – dass also diejenigen, die seiner „Erziehergabe“³³² im Grunde am nötigsten bedürften, sie gar nicht aufzunehmen fähig seien.

Zwar soll hier Wilker seine aufrichtige Begeisterung für den Dichter nicht abgesprochen werden, dennoch muss angemerkt werden, dass sie zugleich unreflektiert und selbstgerecht ist. Er instrumentalisiert – möglicherweise unbewusst – Tagore als Argument für die von ihm befürwortete gesellschaftliche Erneuerung und dafür, sein eigenes unklare Profil zu schärfen. Dabei färbt auch etwas vom Charisma der indischen Führerfiguren auf Wilker ab: Bereits 1920 wird das damals noch von ihm geleitete Fürsorgeheim Lindenhof mit Tagores Schule in Shantiniketan verglichen.³³³ Unter anderem mit diesem „Kapital“ kann Wilker sich selbst und die von ihm verfochtenen Ideen einer Neuen Erziehung gut in Szene setzen. Dafür beschwört er die erlösende Kraft (s)einer Pädagogik:

Liebe gebiert Liebe! Und da wir in der Liebe das Leben sehen, da Leben Lieben heißt und Lieben Leben, so ist uns unser Weg die eigentliche Lebensschule. [...] Fürsorgeerziehung [...] will nur den Menschen in seiner vollen Totalität. [...] Es ist möglich, daß nur tiefes Leid uns zu erlösen berufen ist. Daß nur in ihm die Möglichkeit zum Neugeborenwerden liegt. [...] Die Jugend aber zittert danach. [...] Sie alle schreien nach dem Neugeborenwerden. [...] Ich zeigte euch Wege. Wollt ihr sie gehen?³³⁴

Wilker sieht sich selbst als charismatischen Fürsprecher der Modernitätsmüden – und deren geistigen Führer. Die in seinen Texten häufigen Indienbezüge und die zeitgenössische Indophilie ebnen ihm diesen Weg. Es ist nicht mit letzter Gewissheit zu behaupten, dass Wilker die „Indienmode“ seinerzeit buchstäblich ausnutzt. Ebenso möglich erscheint es, dass er selbst ein Teil von ihr ist, wie folgende Äußerung nahelegt: Die Lehren Indiens, die östliche Weltentsagung, so Wilker, drücke nichts Anderes aus, „als das Verlangen, gut zu sein“.³³⁵ Aber auch in Deutschland sehnten sich die Menschen nach der Wahrheit, wollten ihre Seelen reinhalten und wendeten sich dafür gen Osten. Daher dürfe man sich als Reformpädagoge den Autoren Gandhi, Mukerji, Bose, Khan und Tagore nicht verschließen und auch in diesem Bereich eine „Synthese von Ost und West“ vollziehen, so Wilkers utopische Hoffnung. Karl Wilker steht wie kaum ein anderer für den indophilen, von der Lebensreform geprägten Wandervogel und Reformpädagogen. Von Elementen indischer Kultur – oder dem, was er dafür hält – verspricht er sich Rettung für den am Abgrund stehenden Westen. Die von ihm aufgerufenen orientalisierten Imaginationen des Indischen sind einerseits variabel deubar und gehen andererseits auf Motive der Romantik zurück. Er idealisiert Indien, glaubt, dass mit einer ostwestlichen Synthese seine Vorstellungen einer universellen menschlichen Verbundenheit realisiert werden könnten, einer „große[n] und geheime[n] Brüderlichkeit,

³³¹ Wilker, Rabindranath: 53.

³³² W[ilker], E[mma]. Pieczynska. Tagore Éducateur: 128.

³³³ Vgl. Schule und Beruf, in: Junge Menschen 1, 1920: 256.

³³⁴ Wilker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung: 31f.

³³⁵ K. Wilker, Wir und der Osten, in: Das Werdende Zeitalter 2, 1923: 114.

für die uns die Kultur nur das Feingefühl zerstört hatte.³³⁶ Sich selbst inszeniert er – u. a. mit Indienreferenzen – als Speerspitze der erhofften Erneuerung durch Erziehung. Letztlich verharrt Wilker jedoch im Exotismus. Im Bericht über den 1932er Kongress der New Education Fellowship erwähnt er „farbenprächtige Inderinnen“ und deren Reize, anstatt auf die zahlreichen und thematisch breit gefächerten Vorträge von indischen Pädagoginnen und Pädagogen einzugehen.³³⁷

Paul Geheeb: „Guru“, „Rshi“ und „Freund der Inder“

Paul Geheeb, Mitbegründer der Odenwaldschule, ist eine schillernde und widersprüchliche Figur. Er wird als „großer Erzieher“³³⁸ beschrieben, aber auch als Exzentriker und Machtmensch.³³⁹ In seiner Selbstinszenierung wird er als eine Mischung aus „Gott, Schulleiter und Vater“³⁴⁰ oder als „Prophet des Lebens“³⁴¹ gedeutet. Der spätere Leiter der Odenwaldschule Walter Schäfer porträtiert ihn als eine Person, die in gleicher Weise irrational wie „der Welt der geistigen Einsichten verpflichtet“ sei.³⁴² Weitestgehend einig ist man sich in seiner Charakterisierung als Charismatiker – sowohl im Positiven wie im Negativen. Ernst Erich Noth, ein früherer Schüler der Odenwaldschule, der Geheeb im Grunde wohlgesonnen ist, verweist auf die Kehrseiten von dessen Güte, bezeichnet ihn als schwierig und wundert sich über seinen Fanatismus in Sachen Alkohol, Nikotin und Vegetarismus.³⁴³ Auch der Geheeb-Biograf Martin Näf macht auf Schwierigkeiten aufmerksam, die im Umgang mit dem Odenwaldschul-Leiter wiederholt auftauchen,³⁴⁴ und Oelkers analysiert die von Geheeb eingesetzten Herrschaftstechniken, die dessen pädagogischen Idealen teils diametral gegenüberstehen. Insgesamt erscheint Geheeb bis heute in der Literatur als mythenumrankte Gestalt. Zu den im Umlauf befindlichen Halbwahrheiten gehört u. a. der vermeintlich intensive Austausch mit Martin Buber, der anhand von Quellen kaum zu belegen ist.³⁴⁵ Ähnlich verhält es sich mit der „Freundschaft“ zwischen Geheeb und Tagore, die bis heute kolportiert³⁴⁶ und die im Folgenden anhand der Quellenlage untersucht wird. Bis in die jüngste Vergangenheit ist – selbst in unpassenden Zusammenhängen – von Geheeb's Nähe zum Indischen die Rede.³⁴⁷ Dieses Kapitel ist der Frage gewidmet, was Geheeb mit Indien verbindet. Dazu werden Quellen analysiert, die über seine Beziehungen zu Tagore und zu V. N. Sharma Auskunft geben. In der Gesamtschau entsteht der Eindruck, dass Geheeb, selbst ein Stück weit vom indophilen Zeitgeist erfasst, die Verbindungen der Odenwaldschule nach Indien zu seinen Gunsten zu

336 [Wilker], Buchbesprechungen 1926: 103.

337 K. Wilker, Bericht über die 6. Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, in: Der Volksschullehrer 26, 1932: 379.

338 E. E. Noth, Erinnerungen eines Deutschen, Hamburg 1971: 174.

339 Vgl. Oelkers, Eros und Herrschaft.

340 Baader, Erziehung als Erlösung: 249.

341 Hanusa: 217.

342 W. Schäfer, Paul Geheeb, Stuttgart [1960]: 6.

343 Vgl. Noth: 173f.

344 Vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer.

345 Vgl. C. M. Schief, Menschenbild und Erziehung bei Paul Geheeb und Martin Buber, Freiburg 1988; Schief widerlegt diese wesentlich von Röhrs kolportierte Nähe, vgl. H. Röhrs, Die Odenwaldschule Paul Geheeb's, in: OSO-Hefte, Neue Folge 4 (1978/79), 5-18; auch die von Hanusa ausgewerteten Archivdokumente geben keinen Anlass dazu, die Beziehung zwischen Geheeb und Buber als intensiv zu bezeichnen, vgl. Hanusa: 181ff.

346 Vgl. u. a. Oelkers, Eros und Herrschaft: 295.

347 Zum Beispiel bei C. Füller, Hundert Jahre Odenwaldschule. Verteilsystem für hübsche Knaben, in: taz (7.7.2010).

nutzen weiß: Zum einen gerät die Odenwaldschule mit dem Besuch Tagores oder durch ein Kursangebot, das auch indische Religion oder Sanskrit umfasst, zur reformpädagogischen Avantgarde, zum anderen trägt die ostentative Ähnlichkeit von Geheeb mit Tagore nicht wenig zu seinem Ruf als charismatischer Pädagoge bei.

Rabindranath Tagore, von Näf als Geheeb's „pädagogische[r] Zwillingbruder“³⁴⁸ bezeichnet, spielt eine zentrale Rolle bei der gedanklichen Verknüpfung der historischen Odenwaldschule mit Indien. Bis einschließlich 1925 ist der Dichter dort kein mit Quellen zu belegendes Gesprächsthema. Eher das Gegenteil scheint der Fall gewesen zu sein: Zu Keyserlings „Schule der Weisheit“, und damit auch zu der dortigen Tagore-Woche im Sommer 1921, verhält sich Geheeb trotz der geografischen Nähe bewusst distanziert.³⁴⁹ Tagore bleibt ihm lange unzugänglich, wie er noch 1930 gegenüber Kerschensteiner äußert.³⁵⁰ Näf mutmaßt zwar, dass Geheeb möglicherweise mit anderen Angehörigen der Odenwaldschule, die nachweislich nach Darmstadt gereist seien, zu einem von Tagores Vorträgen gegangen sein könnte, Quellen präsentiert er dafür jedoch nicht.³⁵¹

Persönlich äußert sich Geheeb ab 1926 zu Tagore, und zwar in einer Postkarte an Adolphe Ferrière, wo er schreibt, was für eine Freude es ihm bereiten würde, Tagore zu empfangen.³⁵² Inwiefern es tatsächliche Bemühungen gibt, den Dichter einzuladen, ist unklar. Geheeb, der sich parallel um Kontakt mit Romain Rolland bemüht, entwickelt in jener Zeit möglicherweise ein wachsendes Interesse an Indien. Als 1927 Aurobindo Bose und Shrimati Huthesing, beide Alumni Shantiniketans, von Tagore und dessen Schule berichten, ist Geheeb fasziniert. Gegenüber Ferrière berichtet er, wie viel die Gäste von Tagore erzählt hätten, und bewertet dies als wertvoll für das Gemeinschaftsleben in der Odenwaldschule.³⁵³ Im Mai 1928 unternimmt Geheeb einen Versuch, in den erhofften, „stärkeren Kontakt mit dieser indischen Welt“³⁵⁴ zu gelangen. Brieflich fragt er bei Rolland an, ob dieser nicht Interesse daran habe, gemeinsam mit Gandhi und Tagore die Odenwaldschule zu besuchen. Geheeb habe gehört, dass beide Inder nach Europa kommen wollten, und meint, dass sie hier zu dritt „frohe Tage verleben würden, nachdem langjährige Schüler Tagores mir versicherten, bei uns ein zweites Shantiniketan gefunden zu haben.“³⁵⁵ Erstmals spricht Geheeb hier von der vermeintlichen inneren Verwandtschaft der beiden Schulen, von der bis heute in der Sekundärliteratur die Rede ist.³⁵⁶ Da jedoch weder Gandhi noch Tagore 1928 nach Deutschland kommen, wird die Idee nicht verwirklicht.

Ende Juli 1930 besucht Tagore gemeinsam mit seinem Sekretär A. C. Chakravarty für drei Tage die Odenwaldschule. Zu dieser Zeit reist er primär als Maler durch Europa; der Erlös aus dem Verkauf seiner Bilder soll Vishva Bharati, der noch jungen Universität in Shantiniketan, zugutekommen. Bei der Einladung wird Geheeb von V. N. Sharma in formalen und stilistischen Fragen unterstützt.³⁵⁷ Auch Auro Bose wird vorab um Rat gebeten. Er gilt

348 Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 280.

349 Brief von P. Geheeb an A. Ferrière vom 14.7.1927; GAG I. A. In diesem Brief schreibt Geheeb, er habe sich nie für Keyserling interessiert und lege keinen Wert auf dessen Darmstädter Schule der Weisheit.

350 Brief von P. Geheeb an G. Kerschensteiner vom 28.7.1930; GAG I. A.

351 Vgl. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 272.

352 Postkarte von P. Geheeb an A. Ferrière vom 29.7.1926; GAG I. A.

353 Vgl. Brief von P. Geheeb an A. Ferrière vom 25.11.1927; GAG I. A.

354 Ebd.

355 Brief von P. Geheeb an R. Rolland vom 4.5.1928; GAG I. A.

356 Vgl. u. a. Kämpchen, Rabindranath Tagore und Deutschland: 77.

357 Brief von P. Geheeb an E. Geheeb vom 26.9.1931; GAG I. A.

als Initiator dieses Treffens, und vermutlich gibt seine Fürsprache bei Tagore den Ausschlag dafür, dass sich der Dichter zum Besuch der Odenwaldschule entschließt.³⁵⁸ Sekretär Chakravarty betont im Schreiben mit der Zusage, dass die Odenwaldschule allen in Shantiniketan gut bekannt sei und dass Tagore mit dem Besuch die Hoffnung verbinde, die Begegnung möge im Sinne der gemeinsam geteilten Vision einer „real fellowship between the East & the West“ vonstattengehen.³⁵⁹ Dennoch scheint Geheeb nicht restlos von diesem Unterfangen überzeugt. In einem Schreiben an Georg Kerschensteiner bedauert er, seinen Wanderurlaub in der Schweiz aufgrund des Tagore-Besuchs verschieben zu müssen.³⁶⁰



Abb. 4: Paul Geheeb und Rabindranath Tagore reichen sich „staatsmännisch“ die Hand, Oberhambach, Sommer 1930.

358 Vgl. Hanusa: 211f sowie den Brief von A. M. Bose an P. Geheeb im Juni 1930; GAG I. A.; Geheeb scheint unsicher gewesen zu sein, ob er dem Dichter ein angemessenes Quartier in seiner Schule würde bieten können, weitere Bedenken plagten ihn aufgrund des Zusammenfallens der Schulferien mit dem Tagore-Besuch; diese Sorgen kann Bose zerstreuen und betont die Einmaligkeit der Gelegenheit.

359 Brief von A. C. Chakravarty an P. Geheeb vom 23.7.1930; GAG I. A. Korrespondenz R. Tagore.

360 Brief von P. Geheeb an G. Kerschensteiner vom 28.7.1930; GAG I. A.

Die Begegnung von Tagore und Geheeb ist legendär. Allein die Fotografie (Abb. 4), entstanden während jener drei Tage, ist ein Teil der Odenwaldschul-Ikonografie. Die beiden Schulleiter, die sich dort staatsmännisch die Hand geben, sehen aus wie zwei weise Propheten. Diese Begegnung gilt als ein bedeutsames Ereignis an der Odenwaldschule, Geheeb wird seither oft als Freund Tagores bezeichnet. Seltener wird hingegen erwähnt, dass Tagore während der Sommerferien in eine weitestgehend leere Odenwaldschule kommt. Es gibt – außer den Fotografien – kaum Zeugnisse von diesem Besuch, die nicht von Geheeb selbst stammen.³⁶¹ Selbst anhand jener Quellen ergibt sich ein – angesichts der in der Sekundärliteratur geschürten Erwartungen – ernüchterndes Bild der Geschehnisse. Die erste, unmittelbar am 3. August verfasste Schilderung ist einem Brief an Edith Geheeb entnommen.

Das Zusammensein mit Tagore war für mich auch an keinem der vorangegangenen Tage so bedeutungsvoll, wie gestern. Morgens blieb er fast zwei Stunden am Frühstückstisch sitzen und sprach außerordentlich lebhaft und von einer wundervollen Nähe und mittags wurde er immer persönlicher und herzlicher zu mir. Seine Aufgeräumtheit wurde sichtlich gefördert durch die Anwesenheit eines geistvollen, jungen Professors [...], mit dem Tagore in große Diskussion kam; [...]. Besonders starken Eindruck auf Tagore hat Ebb [Elisabeth von Ketelhodt, eine Schülerin der OSO; E. H.] gemacht; [...]. Es war wunderbar, wie rasch Tagore Kontakt mit ihr fand und schnell in den tiefsten Problemen war, - und wie Ebb alle Scheu vor dem Englischsprechen plötzlich überwunden hatte und aus sich herausging; er hat sie sehr dringend nach Shantiniketan eingeladen. In den Tagen bei uns hat Tagore mehrere merkwürdige Bilder gemalt und viel geschrieben. Er war ganz beglückt von seinem wunderschönen Aufenthalt. [...] Direkt nach dem Mittagessen führen die Inder [...] nach Mainz ab.³⁶²

Aus diesen kurz nach Tagores Abreise verfassten Zeilen entsteht der Eindruck, dass der Dichter nicht besonders viel Zeit mit Geheeb verbringt, sondern sich eher auf seine künstlerische Arbeit konzentriert. Dennoch ist Geheeb beglückt über die knappen zwei Stunden, die Tagore an diesem einen Morgen in seiner Gegenwart verbringt und wie nah er sich seinem Gast dabei fühlt. Dass Tagore sich dabei im Gespräch mit weiteren anwesenden Gästen verliert, mindert Geheeb's Freude nicht. Stolz stellt er zudem fest, dass seine Schülerin nach Shantiniketan eingeladen wird; ob er selbst eine Einladung von Tagore erhält, bleibt offen. Auffällig ist, dass Geheeb lediglich von der Qualität und der Atmosphäre der Gespräche schreibt, die in seiner Darstellung inhaltlich nahezu leer bleiben. In späteren Schilderungen füllt Geheeb diese Leere nur geringfügig. Die Akzentuierung lässt vermuten, dass entweder die Stimmung bei diesem Treffen die eindrucklichste Erinnerung Geheeb's ist, hinter welche die Inhalte als unbedeutend zurückfallen, oder dass es keine inhaltliche Auseinandersetzung gibt, zumindest keine, die es wert wäre, wiedergegeben zu werden. Auf den Fotografien, die in jenen Tagen gemacht werden, wirkt Tagore müde, desinteressiert und in sich gekehrt. Viele der Bilder vermitteln eine Atmosphäre der getrennten Welten, wie in Abbildung 5 verdeutlicht.

361 Außer Geheeb sind während des Tagore-Besuchs nur wenige Angehörige der Odenwaldschule anwesend. Auf den Bildern ist V.N. Sharma zu sehen; zugegen sind zudem eine Haushälterin und die unweit wohnende Familie der Ketelhodts, deren Kinder die Odenwaldschule damals besuchen, vgl. den Brief von P. Geheeb an E. Geheeb vom 3.8.1930, GAG I. A., sowie das Fotoalbum „Paul Geheeb“, GAG VII. C. 5. Edith Geheeb ist ebenfalls abwesend.

362 Brief P. Geheeb's an E. Geheeb vom 3.8.1930; GAG I. A.

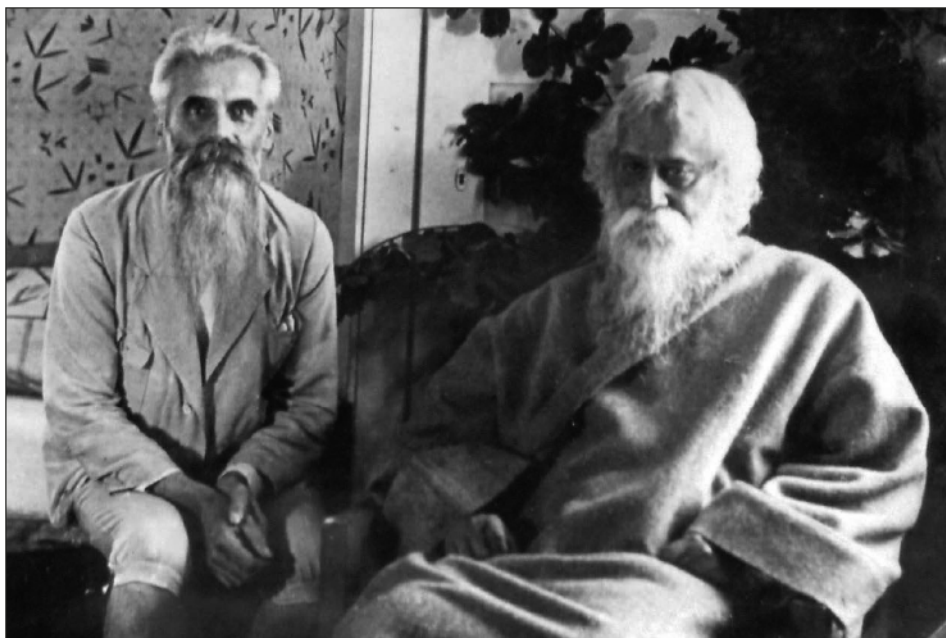


Abb. 5: Paul Geheeb und Rabindranath Tagore in der Odenwaldschule, Oberhambach, Sommer 1930.

Mit einigen Wochen Abstand blickt Geheeb in der Dezemberausgabe des *Neuen Waldkauz* auf das Ereignis zurück. Eingangs beschreibt er Logistik und persönliche Abläufe von Tagore, seine Ankunft am Bahnhof in Heppenheim, den Rhythmus seiner Mahlzeiten und andere Lebensgewohnheiten, wie beispielsweise Tagores offenbar bemerkenswertes Bedürfnis nach einem Badezimmer. Er habe unermüdlich gearbeitet, „vollendete in den wenigen Tagen seines Hierseins wohl acht Gemälde und schrieb allerlei“, wie Geheeb lakonisch vermerkt.³⁶³ Die berichtartige Schilderung vermittelt eine gewisse Banalität. Geheeb geht in diesem Artikel, anders als in früheren oder späteren Äußerungen seinerseits dazu, auf die Inhalte der Gespräche mit Tagore ein: Es sei diskutiert worden, ob es einen neuen Krieg geben wird. Tagore habe zudem über den wertvollen Beitrag der Juden, denen man viel zu verdanken habe, zur Kultur in Europa referiert. Insgesamt entsteht ein Eindruck von Einseitigkeit: Weder verdeutlicht Geheeb seinen eigenen Standpunkt, noch kann aus seinem Bericht auf ein Zwiegespräch geschlossen werden. Er gibt ausschließlich Tagores Ansichten – erneut mit einer starken Akzentuierung der atmosphärischen Begleitumstände und seiner eigenen emotionalen Empfindungen dabei – wieder. Diese Ansichten könnte Tagore auch monologisch vorgetragen haben. Geheeb stimmt ihm implizit zu, indem er seine Ansichten anerkennend, ja fast bewundernd und ohne eigenen gegenteiligen Kommentar wiedergibt. Geheeb bleibt gegenüber Tagore, auf den hier alle Aufmerksamkeit gerichtet ist, unsichtbar. Insgesamt dominieren auch in diesem Text die persönlichen Eindrücke Geheeb. Er erwähnt Tagores dunkle Augen, seine „unendliche Hoheit und Güte“ und zeigt sich beeindruckt davon, wie sehr Tagore „die Kulturentwicklung der ganzen Erde überblickt und über [...] alle

363 P. Geheeb, Rabindranath Tagore in der Odenwaldschule, in: *Der Neue Waldkauz* 4, 1930: 134.

geistigen Strömungen [...] gründlich orientiert ist.³⁶⁴ Diese Passage illustriert die Doppelseitigkeit der mitschwingenden Indophilie: Die Bewunderung Geheeb's für Tagore klingt hier so als basiere sie auf dem Vorurteil, dass ein Inder nur schwerlich so umfassend informiert sein könne. In ähnlicher Manier geht es weiter:

Wenn Tagore so in seiner Einstellung zu den kulturellen Problemen den Eindruck eines höchst entwickelten Weltbürgers von universellster Bildung macht, so ist er, seinem Idealismus und seiner ihn ganz erfüllenden Religiosität nach, doch ganz im Boden Indiens verwurzelt.³⁶⁵

So wie Geheeb sich ausdrückt, mache Tagore bloß den Eindruck eines Weltbürgers, in Wahrheit sei er vor allem anderen Inder. Wahrscheinlich meint Geheeb das nicht abwertend, denn er schließt mit dem Hinweis, dass die indischen Besucher sich aufgrund der gefühlten Verwandtschaft zwischen Odenwaldschule und Shantiniketan heimisch gefühlt hätten. Eine geringschätzige Darstellung Tagores würde die positive Bedeutung dieser Verwandtschaft für die Odenwaldschule, die Geheeb ja gerade betonen will, zunichtemachen. Was hier diskursiv zutage tritt, ist die Idee der Dichotomie eines ausschließlich religiösen Orients und eines demgegenüber aufgeklärten Westens.

Man tut Geheeb vermutlich Unrecht, würde man ihm unterstellen, er hätte es einzig und allein darauf abgesehen, sich im Glanz Tagores zu sonnen. Aber so ganz kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, es handle sich bei den offiziellen Darstellungen jenes Besuchs um eine geschickte PR-Aktion, die in einem Duktus verfasst wird, der zeitgemäß ist und zugleich der Geheeb'schen Haltung von bescheidener Verehrung entspricht. Das zeigt sich besonders deutlich an der Vervielfältigung des weiter oben beschriebenen Fotos zur Postkarte. Diese verschickt Geheeb, mit entsprechender Notiz, an verschiedene wichtige Akteure der damaligen, internationalen New Education, unter anderem an Beatrice Ensor, Peter Petersen und Adolphe Ferrière.³⁶⁶ Es ist nicht bekannt, dass er ähnliche Produkte von Besuchen anderer Personen anfertigen lässt.

Im Geheeb-Archiv sind von Tagore nur wenige Spuren zu finden. Die älteste Notiz stammt vom 31. Juli 1930. Es handelt sich um einen Gruß, den Tagore während seines Aufenthaltes in Oberhambach notiert:

The cordial greeting of fellowship to Paul Geheeb / The friend of man / from his spiritual comrade / Rabindranath Tagore[.]³⁶⁷

Die drei Zeilen spiegeln einerseits Tagores Wohlwollen gegenüber Geheeb und seine Verbundenheit mit ihm wider, andererseits wirkt der Gruß floskelhaft und freundlich distanziert. Auch die anschließende Korrespondenz wirkt mager und dient offenbar primär funktionalen Zwecken. Es liegen insgesamt drei persönliche Sendungen von Tagore vor. Die erste, auf den

364 Ebd.: 134f.

365 Ebd.

366 Brief von P. Geheeb an B. Ensor vom 22.12.1930; GAG I. A., Geheeb schreibt: "At the end of July Sir Rabindranath Tagore was my guest for three days, and I was immensely grateful for having met by intimate contact this truly great man."; Postkarte von P. Geheeb an P. Petersen, ohne Datum, 1931; GAG I. A., Geheeb schreibt: „Umstehend grüßen Orient und Occident Sie; ein 3tägiges intimes Zusammensein mit Tagore, diesem wahrhaft großen Menschen, ist mir von unendlicher Bedeutung gewesen.“; Ferrière, der mit Tagore bereits vorher persönlich verkehrt hatte, wird mit dieser Postkarte ein zweites Mal über den Besuch Tagores informiert, vgl. Postkarte von P. Geheeb an A. Ferrière vom 14.2.1931; GAG I. A.

367 R. Tagore an P. Geheeb, handschriftliche Notiz, GAG I. A.

6. Mai 1931 datierte, enthält lediglich einen handschriftlichen Vers, der in Bengali und in einer englischen Übersetzung mit rotem Stift auf hochwertigem Papier geschrieben ist. Er lautet:

The same sun is newly born in new lands / in a ring of endless dawns[.]³⁶⁸

Es handelt sich um Zeilen aus Tagores lyrischer Sammlung mit dem Titel „Fireflies“ (1926), die er auch an Albert Einstein schickt – als Dankeschön für dessen Beitrag in „The Golden Book of Tagore“, einem Jubiläumsband zu des Dichters 70. Geburtstag.³⁶⁹ Offenbar versendet Tagore den Zweizeiler an alle Gratulantinnen und Gratulanten. Auch Geheeb auf Deutsch verfasste Glückwünsche sind in diesem Festband abgedruckt. Darin spricht er Tagore mit „Hochverehrter Freund“ an, lobt ihn als „tapferen Kämpfer für die Befreiung der Erziehung von der Pädagogik“ und beschreibt dessen Schule als einen Ort glücklicher Jugend, einen Ort von „Gotteskindern [...], geschützt von jeder äusseren oder geistigen Vergewaltigung durch Erwachsene.“³⁷⁰ Schließlich stilisiert er den Dichter zu einem indischen Goethe und wünscht ihm, er möge „für die kulturelle Entwicklung Indiens die segensreiche Bedeutung erlangen, die Goethe für die deutsche Kultur erlangt hat.“³⁷¹ Geheeb unterzeichnet mit „Ihr dankbarer Schüler“. Den Besuch Tagores erwähnt er bescheiden in einem Nebensatz.

Im Geheeb-Archiv ist darüber hinaus ein knapper Briefwechsel aus den Jahren 1935/36 zu finden. In einem Schreiben vom 17.9.1935 antwortet Tagore auf eine Bitte Edith Geheeb bezüglich Aurobindo Bose.³⁷² Obschon er nichts für seinen früheren Schüler ausrichten könne, so verleiht er seiner Wertschätzung für die Charakterfestigkeit des Ehepaars in diesen schweren Jahren Ausdruck. Die Odenwaldschule sei ihm in guter Erinnerung geblieben. Eine weitere Nachricht ist auf den 8. August 1936 datiert. Es ist eine sehr knappe Botschaft im Umfang etwa einer A5-Seite. Tagore äußert darin seine Freude über einen Text, den Geheeb ihm über C. F. Andrews habe zukommen lassen und der nun im *Quarterly*, der Zeitschrift Shantiniketan, veröffentlicht worden sei. Ein sehr empathisches Schreiben von C. F. Andrews, der die Geheeb 1935 besucht hatte, gibt Auskunft über die Reise von Geheeb Artikel.

The paper you gave me was very remarkable indeed because Tagore from his side of the world and on his own account has written from the same point of view about Santiniketan. No wonder therefore that he found your dear Odenwald another 'Santiniketan'!³⁷³

Zweifellos bestehen einige Ähnlichkeiten zwischen der Odenwaldschule und den von Tagore gegründeten Bildungseinrichtungen. In einer Zeit, in der die von Geheeb und ihm geteilten Ideale von Kosmopolitismus, religiöser Toleranz und respektvollem zwischenmenschlichem Miteinander durch den Erfolg faschistischer Regimes bedroht sind, werden derlei grundsätzliche Gemeinsamkeiten sicher als hoffnungsvolles und bestärkendes Zeichen empfunden. Bevor Tagore Grüße auch an Edith Geheeb ausrichten lässt, konstatiert er also:

368 R. Tagore an P. Geheeb am 6.5.1931; GAG I. A.

369 Vgl. W. Singer, 'Endless Dawns' of Imagination, in: The Kenyon Review 23, 2001: 7; vgl. außerdem R. Chatterjee, The Golden Book of Tagore, Calcutta 1931.

370 Geheeb, An Rabindranath Tagore, in Chatterjee (Hg.) The Golden Book of Tagore, Calcutta 1931: 96.

371 Ebd.

372 GAG I. A.

373 C. F. Andrews an P. Geheeb vom 22.9.1935; GAG I. A.

The only hope of saving civilization is through 'enlightened' education, and organisations like your Institut Monnier and my Santiniketan have indeed a great role to play.³⁷⁴

Neben den sonst von Tagore geäußerten floskelhaften Freundlichkeiten fällt diese Äußerung einerseits aus dem Rahmen. Andererseits sind derartige Rhetoriken von der Rettung der Menschheit oder der ganzen Welt Ausdruck der Programmatik der internationalen New Education und gehören zum geläufigen Repertoire. Mit diesem Schreiben endet die im Geheeb-Archiv verwahrte persönliche Korrespondenz zwischen den Geheeb und Tagore. Zu erwähnen ist schließlich noch ein undatiertes Schreiben, unterschrieben – jedoch nicht handschriftlich – von Beatrice Ensor und Rabindranath Tagore, vermutlich aus dem Jahr 1937.³⁷⁵ Es handelt sich dabei um einen Aufruf, die Ecole d'Humanité der Geheeb finanziell zu unterstützen, wahrscheinlich entstanden in Absprache mit leitenden Persönlichkeiten der New Education Fellowship. Geheeb und seine Arbeit werden in dem Text lobend gewürdigt. Zur Veröffentlichung des Schreibens ist nichts bekannt. Der damals weit über 70jährige Tagore ist zu jenem Zeitpunkt einer der fünf ständigen Vizepräsidenten der New Education Fellowship-Konferenzen; wie sehr er persönlich in diese Angelegenheit involviert ist, entzieht sich einer fundierten Beurteilung. An der Nützlichkeit eines solchen Fürsprechers besteht jedoch kein Zweifel.

Insgesamt kann aufgrund der vorliegenden Quellenlage nicht davon ausgegangen werden, dass – abgesehen von den affirmativen Allgemeinplätzen – ein dezidiert pädagogischer Austausch zwischen Tagore und Geheeb stattfindet. Es ist nicht einmal klar, inwiefern sich Geheeb überhaupt mit dem pädagogischen Konzept der Schule in Shantiniketan und der dortigen Erziehungswirklichkeit auseinandersetzt. Anhand von Briefen, beispielsweise von Premchand Lal, sind die Geheeb über Schwierigkeiten an Tagores Erziehungseinrichtung informiert.³⁷⁶ Edith Geheeb weiß um die pädagogischen Herausforderungen hier wie dort, ihr ist die Diskrepanz zwischen reformpädagogischem Ideal und der Realität des Schulalltags bewusst.³⁷⁷ Ihr Mann hingegen scheue die pädagogische Diskussion und ignoriere „alle Widersprüche und Einwände mit freundlichem Lächeln“, so Biograf Martin Näf.³⁷⁸ In den tausenden von Briefen äußere er sich nie ernsthaft zu Fragen der Pädagogik, geschweige denn der Didaktik oder Entwicklungspsychologie. Seine Korrespondenzpartner aus reformpädagogischen Netzwerken interessierten ihn, so Näf weiter, primär als Menschen.³⁷⁹ Dass sich Geheeb mit Tagore nicht fachlich austauscht, scheint daher typisch für ihn zu sein.

Nichtsdestotrotz wird an der Odenwaldschule bis zur Emigration der Geheeb häufig und gern über Tagore und Shantiniketan gesprochen. Im September 1931 beispielsweise berichtet Anath Nath Basu, früher selbst Lehrer in Shantiniketan, von der pädagogischen Arbeit des Dichters. Kurz vorher feiert die Schule den 70. Geburtstag Tagores; zu diesem Anlass liest Geheeb „einen Aufsatz seines Freundes“ vor und Alwine von Keller leitet im Anschluss eine Andacht, in der sie den Aufsatz ergänzende Bilder vorführt.³⁸⁰ Shantiniketan wird auch in

374 R. Tagore an P. Geheeb am 8.8.1936; GAG I. A.

375 B. Ensor & R. Tagore, [ohne Titel], maschinengeschriebenes Manuskript, [ca. 1937], GAG IV. E. 7.

376 Vgl. P. Lal an E. Geheeb, Brief vom 1.2.1933 und Brief vom 4.10.1933, GAG I. A.

377 E. Geheeb an P. Geheeb, Brief vom 24.9.1931, GAG I. A.

378 Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Weinheim 2006: 144.

379 Ebd.

380 [H. Kurtz], Chronik, in: Der Neue Waldkauz 5, 1931: 174. Bei den genannten Bildern handelt es sich vermutlich um Dias, die während Kellers Indienreise, die sie auch nach Shantiniketan bringt, entstanden sind. Keller, die 1931 ihren Sohn in Mexiko besucht, bringt auch von dort Lichtbilder mit, die sie in einem Vortrag den

schulinternen Diskussionen zum Vorbild für die Odenwaldschule erkoren. In einer Schulgemeinde, in der man über den Unterricht im Freien diskutiert, wird protokolliert:

Aus der Erzählung über Tagores Schule erfährt man über den Wert der Arbeit in der Natur. Allerdings haben die Inder noch eine größere Naturverbundenheit als wir Großstadtmenschen. Aber es müsste für uns auch erreichbar sein.³⁸¹

Im Geburtstagsschreiben von Ovide Decroly, das im *Neuen Waldkauz* abgedruckt wird, vergleicht der belgische Pädagoge Geheeb mit Tagore,³⁸² in einem Referat von 1934 bezeichnet Robert du Pasquier Tagore und Gandhi als die „besten Freunde[...]“ Geheeb.³⁸³ Die nicht (mehr) hinterfragte Aussage, Geheeb sei der Freund Tagores – oder gar Gandhis – wird durch die kontinuierliche Wiederholung zu einer sich selbst reproduzierenden Wahrheit, sowohl innerhalb wie außerhalb der Odenwaldschule. Die dortigen Schülerinnen und Schülern entwickeln allerdings eine nicht ganz so ernste Sicht auf das legendäre Verhältnis von Geheeb und Tagore, wie eine Karikatur im *Neuen Waldkauz* 1931 verdeutlicht.

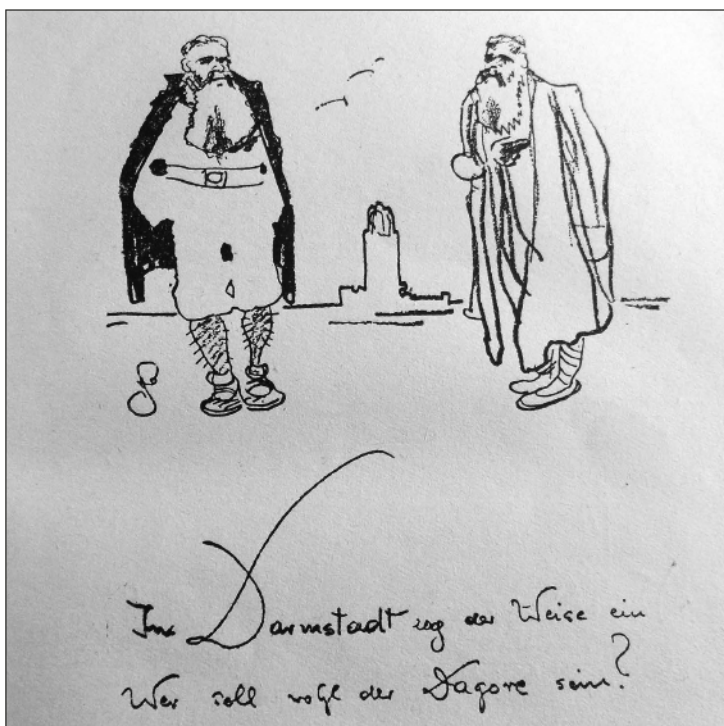


Abb. 6: Lustiges Alphabet für Edith, in: Der Neue Waldkauz, 3/1931: 5.

Schülerinnen und Schülern der Odenwaldschule präsentiert. Wo alle diese Bilder sind und ob sie überhaupt noch existieren, ist unklar.

381 Schulgemeindeprotokoll vom 20.5.1931; AdO.

382 Vgl. O. Decroly, [Glückwünsche zu Paul Geheeb's 60. Geburtstag], in: Der Neue Waldkauz 5, 1931, O. Decroly (1871-1932), belgischer Pädagoge und Arzt, eröffnet 1907 unweit von Brüssel die Ecole de l'Ermitage.

383 R. du Pasquier, Paul Geheeb und die Odenwaldschule, maschinengeschriebenes Manuskript eines Referats, [1934], GAG II. A. 4.

Die Kameraden, wie die Schülerinnen und Schüler der Odenwaldschule genannt werden, lesen trotz reichlichem Angebot der Schulbibliothek kaum Tagore.³⁸⁴ In einer Umfrage kann der Deutschlehrer Meyer lediglich einen von 45 Oberstufenschülern ausfindig machen, der Tagore studiert hat.³⁸⁵

Mit Verbindungen nach Indien kann die Odenwaldschule spätestens seit 1927 punkten. Während des New Education Fellowship-Kongresses im Sommer des Jahres lernen die Gehees neben den bereits erwähnten Bose und Hutheesing auch die Direktorin der Modern School in Delhi kennen. Seither nimmt die Zahl der indischen Besuche zu. Mit der Einstellung V. N. Sharmas, der offiziell Sanskrit und indische Kultur unterrichten soll, kann Geheeb das Profil seiner Schule schärfen. Zusätzlich zu jenen, die das im Zuge der wiederkehrenden Indien-Moden begrüßen, kann Geheeb – mit seiner nicht-konfessionellen Religionsauffassung – bei liberalen und häufig auch jüdischen Eltern punkten.³⁸⁶ Auf diese Kundschaft ist er dringend angewiesen. Die Odenwaldschule, die als Privatschule zu wirtschaften hat, steckt kontinuierlich in finanziellen Schwierigkeiten.³⁸⁷ Zwar gibt es keine Quellen, die beweisen, dass Geheeb offensiv mit Sharma wirbt, aber genügend andere Texte, die verdeutlichen, dass die Indien-Verbindungen der Odenwaldschule da schon längst bekannt sind und zu ihrer Aufwertung in Szene gesetzt werden.

Die indischen Besucher spielen bei der Etablierung dieses Narratives selbst eine erhebliche Rolle. Sehr wahrscheinlich sind sie es, die damit beginnen, Geheeb mit indischen Attributen zu belegen. Die drei Inder, die sich dabei besonders hervortun, zeigen auch einen enormen Hang zur Selbstorientalisierung.³⁸⁸ Aurbobindo Bose, der Indien noch vor dem Ersten Weltkrieg verlässt, lebt in Europa ein eher unstetes Leben. In seinen oft mit Pathos angereicherten Briefen und Reden betont er wiederholt seine indische Herkunft.³⁸⁹ Er hält Geheeb für eine so wunderbare Person, dass er meint, man werde allein durch dessen Gegenwart zu einem besseren Menschen, wie Bose in einem Brief notiert.³⁹⁰ Er rekurriert damit auf ein Konzept brahmanischer Bildung, demzufolge man sich lediglich in der Nähe eines religiösen Lehrers aufzuhalten braucht, um dessen gute Eigenschaften oder sein Wissen auf sich selbst übergehen zu lassen. Bose ist es auch, der Geheeb versichert, die Odenwaldschule sei ein zweites Shantiniketan.³⁹¹

V. N. Sharma ist derjenige, der die Selbst- und Fremdorientalisierung auf die Spitze treibt, woran jedoch auch die Gehees beteiligt sind. Wiederholt adressieren sie ihn als „Indienexperten“, beispielsweise als Geheeb ihm aufträgt, die Einladung an Gandhi zu verfassen, denn „[d]ie Inder haben doch ihre besonderen Formen.“³⁹² Sharma leistet derartigen Essenzialisierungen durch entsprechende Selbstinszenierungen Vorschub. Während der Feierlichkeiten zu Gehees 60. Geburtstag „breitet unser indischer Mitarbeiter Sharma einen kleinen Teppich

384 Vgl. [H. Kurtz], Die Humboldtbiobliothek, in: Der Neue Waldkauz 7, 1933: 21.

385 Vgl. W. Meyer, Was die Kameraden der Odenwaldschule lesen, in: Der Neue Waldkauz 6, 1932: 130ff.

386 Vgl. Stark: 129.

387 Vgl. Oelkers, Eros und Herrschaft.

388 In Europa lebende Inderinnen und Inder werden bis heute oft zuerst als Nicht-Weiße und somit als „Exoten“ wahrgenommen; sich solchen Zuschreibungen zu entziehen ist nahezu unmöglich; vgl. dazu u. a. U. Goel (Hrsg.), InderKinder, Heidelberg 2012.

389 Zum Beispiel A. Bose, [ohne Titel], in: Der Neue Waldkauz 2, 1928 oder seine Briefe in GAG I. A.

390 Diese Notiz ist einem Brief E. Gehees an ihren Mann vom 21.12.1927 beigelegt; GAG I. A.

391 Zumindest schreibt das P. Geheeb in seinem Brief vom 4.5.1928 an R. Rolland; GAG I. A.

392 Brief P. Gehees an E. Geheeb vom 26.9.1931; GAG I. A.

aus, setzt sich darauf und begrüßt uns mit altindischen Gesängen und Hymnen.³⁹³ Auch zu anderen Gelegenheiten performt Sharma den Orientalen. Beispielsweise im 1932er Weihnachtsspiel der Schule, das von der Choreografin Margarete Wallmann inszeniert wird, tritt er „als echter König aus dem Morgenland“ auf, wie Werner Meyer im *Waldkauz* anerkennend notiert.³⁹⁴ Seiner Verehrung für Geheeb verleiht Sharma mit dem Artikel „Paulus Rishi. Hommage from the East“ selbst Ausdruck.³⁹⁵ Was Sharma darin ausbreitet, ist – unter Zuhilfenahme der gängigen Erlösungsrhetorik – eine lupenreine Indisierung der Odenwaldschule und seines Leiters. Nicht nur „verwandelt“ sich Geheeb dabei in einen Rshi, also einen weisen Seher, sondern Sharma erklärt die Odenwaldschule zum Gurukul. Ihm zufolge entspreche die hiesige Pädagogik dem Konzept von gurushishya sampradāya³⁹⁶, und er fordert von den Kameraden, Geheeb mithilfe von gurudakshina³⁹⁷ das Leben zu erleichtern. In Zeiten der Krise, so Sharma weiter, habe man sich in Indien stets mehr auf die Rshis und ihr Urteil verlassen als auf Fürsten oder Könige. So stilisiert er Geheeb zur Reinkarnation des „Yagnapathi“³⁹⁸, der nun in den Westen gekommen sei, „and his shishyas, disciples, shall be channels of his great work. The duty of the disciple is to be like his teacher.“³⁹⁹

Das Bild, das Sharma hier entwirft, ist das einer Schule unter alleiniger Herrschaft Geheeb, dessen Führungsposition durch sein „Sehertum“ und seine Göttlichkeit legitimiert ist – ein quasi totalitäres Regime. Darin, dass Geheeb sich dennoch mit solch weltlichen Dingen wie einer Schule abgebe, sieht Sharma den Beweis dafür, dass der Odenwaldschulleiter die „Verkörperung von Aufopferung“ sei, ein Mensch, der die „Befreiung von allen egoistischen Wünschen“ realisiert habe.⁴⁰⁰ Eine kritische Perspektive auf Macht oder Gewalt entwickelt Sharma dabei nicht, er verweist lediglich darauf, dass der Besitz von Gütern oder Macht in Indien kein hohes Ansehen habe, denn man wüsste dort, dass beides maya sei, also nicht wirklich.⁴⁰¹ Dass diese Hommage in einer Schulpublikation erscheint, heißt auch, dass Geheeb dieses Portrait, das ihn zur Reinkarnation eines Gottes erklärt, zumindest billigend in Kauf nimmt. Die darin gewissermaßen naturalisierte hegemoniale Position Gottes, der Verkörperung von Allmacht, scheint Geheeb keine Sorgen zu bereiten.

393 K[etelhardt]/Meyer, Der Festtag, in: Der Neue Waldkauz 4, 1930: 122.

394 W. Meyer, Das Weihnachtsspiel, in: Der Neue Waldkauz 7, 1933: 1.

395 V. N. Sharma, Paulus Rishi, in: Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule (Hrsg.): Aufsätze aus dem Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule zu ihrem zwanzigjährigen Bestehen, Oberhambach 1930.

396 Scharfe erläutert dieses Konzept wie folgt: „It was the duty of every [...] member of the three upper social orders, to continue the ārya traditions, and especially of the brahmins to teach “what had come down” (āgama) as a link of this “passing on” (sampradāya) of sacred texts and customs. In spite of the important role that this “passing on” of the sacred tradition played in Indian society, no full-fledged theory of education was developed.“, Scharfe: 6. Die Attribuiierung gurushishya verweist darauf, dass es um das „passing on“ zwischen Lehrer und Schüler geht. Der Begriff sampradāya meint laut Scharfe auch Tradition im Sinne einer Weiterführung einer gewissen Schule oder schulischen Richtung. Verschiedene Gemeinschaften sind stolz auf die Reihe ihrer (bekannten) Lehrer, vgl. ebd.: 119f.

397 Nochmals Scharfe: „[...] the student shall offer his teacher a generous gift called [...] guru-dakṣinā. Several authors frowned on paid Veda instruction, and it was not considered proper for a teacher to demand a fee in advance, but wealthy parents occasionally gave large honoraria at the outset [...]“ (ebd.: 293f).

398 Sharma, Paulus Rishi: 62f, eigentlich Yajñapati; gemeint ist damit Yajñeshvara, der wiederum als Avatar des Gottes Vishnu im „Bhagavata Purana“ erscheint. Das Wort yajña bezeichnet das hinduistische Ritual des Opfers.

399 Ebd.: 63.

400 Ebd.: 62f.

401 Vgl. ebd.: 62.

In dem Text hört man zugleich den Doktoranden Sharma, der über „Indische Erziehung“ promoviert.⁴⁰² Seine Arbeit, in einer von Peter Petersen herausgegebenen Reihe erschienen, stellt eine ähnlich indophil-unkritische Bearbeitung der indischen Bildungsgeschichte dar, womit er jedoch keine Ausnahme darstellt: Scharfes Urteil zufolge ist die bis dato erstellte Literatur zum Thema nicht zufriedenstellend; Ursache dafür sei, dass aufgrund von „strains of colonial rule and the struggle for independence“ übertriebene Thesen einer glorreichen Vergangenheit aufgestellt und die alten vorkolonialen Zeiten poetisch überhöht dargestellt würden.⁴⁰³ Sharma tut sich zwar nicht als Kämpfer für die indische Unabhängigkeit hervor, aber er durchläuft seine Ausbildung ausschließlich in Einrichtungen der Theosophischen Gesellschaft, die für ihre orientalistischen, Indien idealisierenden Sichtweisen bekannt ist, und deren Präsidentin Annie Besant für die indische Unabhängigkeit kämpft. Für Geheeb und die Odenwaldschule verkörpert Sharma „den authentischen Inder“. Wenn er die Odenwaldschule mithilfe eines Indienvergleiches sakralisiert, dann spricht er gewissermaßen als Kenner der Materie, dessen Autorität nicht angezweifelt wird.

Geheeb, der Sharma gegenüber seinem Freund Adolphe Ferrière seltsamerweise als „Universitätsprofessor [und] Freund Gandhi's“ bezeichnet, wünscht sich, er möge noch lange an der Odenwaldschule bleiben.⁴⁰⁴ Vielleicht ist die flexible Handhabung der Wahrheit – weder ist Sharma mit Gandhi befreundet, noch ist er Professor – an dieser Stelle einer Zerstreutheit geschuldet. Allerdings sollte Geheeb wissen, dass Sharma nicht „Indische Kultur“ unterrichtet, so wie er es ebenfalls Ferrière gegenüber behauptet.⁴⁰⁵ Aus den Quellen erschließt sich nicht, warum Geheeb seinem Schweizer Freund, der selbst mit Gandhi bekannt ist und Tagore persönlich begegnet ist, gegenüber so wichtig tut. Möglicherweise hofft Geheeb darauf, dass der international bestens vernetzte Ferrière diese Geschichten in Umlauf bringen und so zum Renommee der Odenwaldschule beitragen möge.

V. N. Sharma und Paul Geheeb ähneln sich in vielerlei Hinsicht und stehen sich wohl persönlich nah.⁴⁰⁶ Der Rolle Sharmas für die Odenwaldschule fügt dies eine weitere Dimension hinzu. Zwei Jahre nachdem die Sharmas nach Indien ausgewandert sind, schreibt Geheeb an Peter Petersen, dass die junge Familie vor großen Schwierigkeiten steht. Sein ehemaliger Mitarbeiter habe eine seinen Fähigkeiten angemessene Stellung noch nicht gefunden, die „Problematik“ von Sharmas „Natur“ sei ihm vertraut; „Sharma wird es, auf diesem Planeten, nie leicht haben“, konstatiert Geheeb besorgt.⁴⁰⁷ Nach Ellen Sharma, die um vieles länger mit der Odenwaldschule verbunden ist, fragt er nicht. Sie verdient das Geld, mit dem sie die Kinder und ihren Mann unterhält und mit dem 1937 die Children's Garden School gegründet wird. Sie entwickelt alle didaktischen Materialien und kann daher nicht nur als „eigentliche Begründerin“ der Schule gelten, sondern als tatsächliche.⁴⁰⁸

Der Korrespondenz zwischen Ellen Sharma, ihrer Mutter Alwine von Keller und Edith Geheeb ist ebenfalls zu entnehmen, dass V. N. Sharma nach der Rückkehr eine große persönliche Krise durchlebt, während der er teils kaum handlungsfähig ist. Ihr Mann leide unbeschreib-

402 V. N. Sharma, *Indische Erziehung*, Weimar 1936.

403 Scharfe: 65f.

404 P. Geheeb in einer Notiz an A. Ferrière vom 8.10.1931; GAG I. A.

405 Ebd.

406 Vgl. P. Geheeb, an P. Petersen, Brief vom 28.6.1938G GAG I. A.

407 Ebd.

408 Günther, *Die Children's Garden School*: 17f; das Geld verdient E. Sharma als Lektorin für deutsche Sprache an der Universität Madras.

lich und habe „Heimweh nach dem idealen Deutschland“.⁴⁰⁹ Im Rückgriff auf psychoanalytische Konzepte legt Keller in Briefen ihre Auffassung davon dar, warum Sharma in Indien vorläufig scheitert:

Sharma verkörperte für die vielen deutschen Menschen, die ihn persönlich liebten und verehrten, die indische Seele, Intuition und Weisheit. [...] In Indien kann er natürlich Indien nicht repräsentieren, [...] und das bedeutet für die „Libido“ [...] einen furchtbaren Rückschlag [...].⁴¹⁰

Anders gesagt: Keller zufolge habe Sharma seine tendenziell fragile Konstitution in Deutschland hinter der Fassade des Inders verbergen können, und dies habe ihn stabilisiert.

Geheeb erlebt sich ebenfalls oft als sensibel und wenig belastbar, wie auch sein Biograf Martin Näf feststellt.⁴¹¹ Ferner erinnert die Konstellation des Ehepaars Sharma an die der Geheeb: Ohne seine Ehefrau und ihre Unterstützung, womit nicht nur die finanzielle gemeint ist, hätte Geheeb niemals die Odenwaldschule gründen und leiten können – dasselbe gilt für Sharma und die Children's Garden School. Beide Männer sind zudem Charismatiker: Geheeb inszeniert sich als gütiger Vater und „Kinderfreund“.⁴¹² Sharma ist in Deutschland um 1930 als Inder ein gefälliger Exot, denn er bedient die hiesigen Orient-Phantasien. Auch rhetorisch wissen sie sich und ihre Ansichten in Szene zu setzen.⁴¹³ Demgegenüber sind weder Sharma noch Geheeb gute Pädagogen im Sinne von fähigen Didaktikern.⁴¹⁴ Umso gewandter sind beide darin, ihre Pädagogik theoretisch und im Rückgriff auf große Ideen oder Namen zu formulieren.

Sharma verweist wiederholt auf indische Traditionen und eine vermeintlich darin realisierte, besonders edle Geisteshaltung. So heißt es in seiner Dissertation:

Die[...] Erbschaft geistiger Freiheit und innerer Weisheit ist auch noch im heutigen Indien lebendig geblieben und zeichnet es von Urzeiten her unter den menschlichen Völkern aus. Es gibt keine Zeit in Indien, in der die Weisheit, die Kultur nicht höher geachtet wurden als Macht und Reichtum [...]. In alten Zeiten fanden die größten und führenden Monarchen Indiens ihren Ruhm in der Förderung der Erkenntnis und hielten die Gründung einer Schule [...] für das dauerndste Gedächtnis ihres Thrones.⁴¹⁵

Des Weiteren vertritt Sharma die Ansicht, dass es gemäß „dem frühindischen Prinzip der Erziehung“ die Aufgabe des Lehrers sei, individuelle Fähigkeiten der Kinder zu erkennen und sie dementsprechend „für ihren Dienst an der Menschheit zu erziehen.“⁴¹⁶ Petersen, der Sharmas Doktorarbeit in der von ihm selbst herausgegebenen Reihe „Die Pädagogik des Auslandes“ veröffentlicht, lobt das Werk: Es vermittele ein vollständiges Bild der „nationalindischen Erziehung“.⁴¹⁷

409 Postkarte E. Sharmas an E. Geheeb, undatiert 1937; GAG I. A.

410 A. v. Keller an E. Sharma, Brief vom 24.6.1938; GAG I. A. Teilnachlass Keller.

411 Vgl. u. a. P. Geheeb, Aufzeichnungen von einem Gespräch mit Adolphe Ferrière am 28.10.1931, GAG I. A., Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 68.

412 Oelkers, Eros und Lichtgestalten: 10ff.

413 S. dazu v. a. Sharmas autobiografische Schriften, u. a. „Meine Lebenskonfession“ (1952), „Meeting Edith Geheeb“ (1975), beides GAG, I. A. Korrespondenz Sharma.

414 Zur Kritik an Sharma, siehe Kap. IV, 3 in dieser Arbeit; zur Kritik an Geheeb siehe u. a. Näf, Paul und Edith Geheeb: 68.

415 Sharma, Indische Erziehung: 1.

416 Ebd.: 13.

417 P. Petersen, Vorwort des Herausgebers, in Sharma, Indische Erziehung, o. S.

In Sharmas persönlichen Ansichten zu Erziehung spielen Glaube und Religion eine zentrale Rolle. Er diagnostiziert ein grundsätzliches menschliches Leiden, welches darauf zurückzuführen sei, dass die herkömmliche Erziehung die Menschen zu Gefangenen mache. Erst eine göttliche innere Stimme gäbe den Anstoß, sich aus Verzweiflung und Gefangenschaft zu befreien. Dies könne jedoch nur geschehen, wenn man die eigene unzerstörbare Seele erkenne, und darin liege zugleich der eigentliche Grund des Lebens.⁴¹⁸ Nur eine neue, reformierte Erziehung, die zugleich die Erlösung des Menschen durch Selbsterkenntnis im Blick habe, könne daher die Lösung sein. Geheeb dürfte diesen Ideen beige pflichtet haben. Obschon sein Motto „Werde, der du bist“ von anderen weltanschaulichen Grundannahmen ausgeht, so steht auch bei ihm die Selbstwerdung im Zentrum der Pädagogik, welche eine Selbsterkenntnis zumindest ein Stück weit voraussetzt.

Eine weitere Facette von Geheeb's Indien-Verbindungen kann anhand seiner Beziehung zu der 33 Jahre jüngeren Shrimati Hutheesing, die er im Sommer 1927 kennenlernt, erörtert werden. Sie und Geheeb entwickeln bald eine tiefe Zuneigung füreinander, die Ausdruck in häufigem Briefwechsel und in gemeinsamen Reisen findet. Von Geheeb selbst liegen nur wenige Quellen mit Äußerungen über Hutheesing vor; seine Briefe an sie sind nicht erhalten. Gegenüber Edith Geheeb schwärmt er, welches Glück er durch die Begegnung erfahre und vergleicht seine Freude darüber mit jener Humboldts, als dieser „wenige Jahre vor seinem Tode noch die Bhagavad Gita kennenlernte.“⁴¹⁹ Durch Hutheesing, die er als geniale und wundervoll reiche Person beschreibt, erhalte er „ungeahnte Perspektiven in die indische Welt“ und spüre sogar so etwas wie ein Heimatgefühl für dieses Land.⁴²⁰ Gegenüber Ferrière preist Geheeb sie – ähnlich wie Sharma – als „sehr begabte Schülerin Tagore's und Freundin Gandhi's“, jedoch mit dem Unterschied, dass es in ihrem Fall zum größten Teil stimmt.⁴²¹ Den Briefen Hutheesings ist zu entnehmen, dass sie in Geheeb eine Vaterfigur sieht und auf seine Fürsorge hofft.⁴²² Ein Bild, das 1927 im Zusammenhang des Orientalischen Festes an der Odenwaldschule entsteht, vermittelt den Eindruck, dass die Beziehung vielschichtiger ist, über ein väterlich-töchterliches Freundschaftsverhältnis hinausgeht: Es enthält eindeutig ein erotisches Moment.⁴²³ Hier soll jedoch der Frage nachgegangen werden, welche Orientalismus-Diskurse ihr Verhältnis bestimmen.

In jedem Fall sorgt Geheeb für Hutheesing: Er vermittelt sie an Eduard Spranger, bei dem sie studieren will; er schreibt ihr Empfehlungen und Zeugnisse oder holt Informationen für sie ein. Auch Spranger bemerkt beim gemeinsamen Ausflug zum Grab Humboldts in Tegel, dass Geheeb sich auffallend um seine „indische Pflege Tochter“ bemüht, ist jedoch davon irritiert.⁴²⁴

418 Vgl. V. N. Sharma, *Meine Lebenskonfession*, Manuskript, 1952: [1]; GAG I. A. Korrespondenz Sharma.

419 P. Geheeb an E. Geheeb, Brief vom 24.12.1927; GAG I. A.

420 Ebd.

421 Notiz P. Geheeb's an A. Ferrière vom 15.9.1931; GAG I. A.; Hutheesing besucht Tagores Schule in Shantiniketan und die von Gandhi gegründete Universität in Ahmedabad, Gujarat. Ob sie mit letzterem befreundet ist, kann nicht belegt werden.

422 Vgl. z. B. den Brief S. Hutheesings an P. Geheeb vom 3.10.1927; GAG I. A.

423 Vgl. Abb. 3.

424 E. Spranger an P. Geheeb, Postkarte vom 21.10.1927, GAG I. A.

Geheeb war [...] nicht sehr erfreulich. Fremd war mir auch das Getätschel und Umarmen, mit dem er auf offener Straße das Heimweh der jungen Inderin (24 Jahre), die Tagore und Ghandi [sic] nahesteht, zu bekämpfen suchte.⁴²⁵

Spranger sei es peinlich, dass sich viele Menschen nach ihnen umgedreht hätten; im Übrigen halte er Männer mit Vollbart für feminin, die Erotik hinter der modernen Reformpädagogik sei ihm unsympathisch.⁴²⁶ Was aus heutiger Sicht wie Übergriffigkeit wirkt, wird von Spranger als effeminierte Zärtlichkeit und unangebrachte Erotik gedeutet, vermutlich weil Geheeb's Verhalten auch eine Geste der Fürsorge ist. Die Briefe Hutheesings geben hingegen keinen Anlass zu glauben, dass ihre Beziehung die quasi-generationale Dimension, in welcher Hutheesing sie verortet, überschreitet. Geheeb entdeckt durch sie, dass er sich zum Indischen hingezogen fühlt. Seine Fürsorge ist somit auch als Ausdruck seines Begehrens zu deuten. Althans erkennt in den fürsorgerischen Tätigkeiten von Erzieherinnen um 1900 ebenfalls ein „maskiertes Begehren“, dessen Ausgangspunkt ein Unbehagen an der Kultur sei und sich im Streben nach sozialen Reformen oder sonstigen „Veränderungen zum Guten“ ausdrückt.⁴²⁷ Im Kontext all dessen, wofür Indien in den 1920er Jahren steht, also für genuine Religiosität, für Natürlichkeit und Unschuld, und dabei – in romantischer Tradition – eine ideale Projektionsfläche für pädagogische Utopien wie jene Geheeb's abgibt, ist auch seine Zuneigung zu Hutheesing zu verstehen. Sie eröffnet Geheeb einen Zugang zum Indischen und ist ihm gleichzeitig Verkörperung desselben – wundervoll, reich, strahlend, genial. Geheeb, absorbiert in seinem Begehren, reflektiert die darin aufgehenden Dimensionen von Macht wohl nicht. Die indische Orientalisierung Geheeb's, also die Stilisierung seiner Person zum Rshi, die er selbst zumindest duldet, kann in diesem Zusammenhang zugleich als fehlendes Bewusstsein für die globale Hegemonie des Westens gesehen werden.

Wie Geheeb einmal gegenüber Ferrière anklingen lässt, zieht er aus Indischem auch auf persönlicher Ebene Gewinn. Vor allem die Lektüre der Bücher Dhan Gopal Mukerjis bewegt ihn. Von dessen Tierbüchern habe er gelernt, „wie man sich von aller Angst befreien muss.“⁴²⁸ Er selbst habe dank dieser Lektüre seine „Hemmungen gegen alles öffentliche Reden“ überwinden können – eine Bereicherung und Erleichterung für Geheeb.⁴²⁹ Auch Hutheesing sei er zu großem Dank dafür verpflichtet, was sie „uns aus indischer Kultur, insbesondere aus indischer Religiosität [...] zu vermitteln vermocht hat.“⁴³⁰ Demgegenüber besteht anhand der Quellen kein Grund anzunehmen, dass Geheeb jemals in einen dezidiert pädagogischen Austausch mit den indischen Gästen an der Odenwaldschule getreten wäre. Im Kontext eines zeitgenössischen, reformpädagogischen Erziehungsverständnisses, das – als Weltverbesserungsprogramm überfrachtet – nicht selten abseits tatsächlich pädagogischer Inhalte verhandelt wird, überrascht das nicht. Insgesamt ist Paul Geheeb's Sicht auf Indien sowie auf Inderinnen und Indern deutlich von der zeitgenössischen Indophilie geprägt. Romantische Indienbilder werden auch von ihm reproduziert. Sie dienen ihm hauptsächlich zur Profilierung seiner Schule sowie seines Rufes als Charismatiker. Das hohe Ansehen Tagores in reformpädagogischen Zusammenhängen kommt Geheeb zugute, indem die Odenwaldschule

425 E. Spranger an K. Hadlich, Brief vom 22.10.1927, in: Priem/Horn/BBF (Hg.), Briefwechsel zwischen Eduard Spranger und Käthe Hadlich.

426 Vgl. ebd.

427 Althans: 233.

428 P. Geheeb an A. Ferrière, Notiz vom 28.10.1931; GAG I. A.

429 Ebd.

430 P. Geheeb, Empfehlungsschreiben für Shrimati Hutheesing, 1930; GAG I. A.

mit Shantiniketan verglichen wird. Die Verehrung, die Geheeb von einigen Indern zuteil wird, bestätigt diesen Vergleich. Der Mythos von Geheeb's Verbundenheit mit dem Indischen ist bis heute virulent – und das, obwohl Geheeb das selbst kaum forciert. In jedem Fall darf resümiert werden, dass Geheeb's Indienkontakte kaum seinen pädagogischen Horizont erweitert haben dürften. Sie dienen in erster Linie der Bestätigung seiner eigenen Ansichten.

Alwine von Keller: „Zu Füßen von Mutter Indien“

Alwine von Keller bestimmt als Weggefährtin Paul Geheeb's die Geschicke der Odenwaldschule seit 1916 nachhaltig mit. Schon zuvor beschäftigt sie sich intensiv mit indischer Religion: Seit 1911 praktiziert sie Yoga und studiert hinduistische Texte. 1929 reist sie für sechs Monate nach Indien. Mit Edith Geheeb, der Choreografin Margarete Wallmann und Emma von Pelet verbindet sie die Begeisterung für die Lehren Ramakrishnas.⁴³¹ Im Folgenden wird erörtert, wie Kellers Indophilie mit ihrer Religiosität und ihren pädagogischen Ansichten verwoben ist. Dazu wird zunächst ihre Biografie überblicksartig dargestellt, ferner ihre Auffassung von (Reform-) Pädagogik analysiert, um anschließend zu illustrieren, wo und wie ihre Texte über Indien und indische Religiosität daran anknüpfen.

Ähnlich wie Marie Buchhold ist auch Keller ein typisches Beispiel für die zeitgenössischen Verbindungslinien zwischen Frauenbewegung, Sozial- und Lebensreform, Reformpädagogik sowie neureligiösen Bewegungen.⁴³² Glauben und Religion – jenseits konfessioneller Bindungen – prägen ihr Weltbild durch und durch. Meike Baader diskutiert die Autobiografie Kellers als ein religiös grundiertes Selbstfindungsnarrativ. Sie beschreibt deren Glauben als individualistisch, privatistisch und synkretistisch, er richte sich „an eine transzendente, göttliche Instanz jenseits der Kirche“ und entspreche somit dem Phänomen der „vagierenden Religiosität“.⁴³³ Ähnlich anderen Lebensreformerinnen trenne Keller Immanenz nicht von Transzendenz, das Göttliche sei für sie „zugleich äußerlich und innerlich“.⁴³⁴ Ihr Glaube gebe ihr Kraft dafür, „den Weg der Selbstverwirklichung zu gehen“, worin Baader sowohl das Ziel als auch das Motiv von Kellers pädagogischem Handeln erkennt.⁴³⁵ Keller verknüpfe den Prozess der Selbstverwirklichung mit Erlösungsvorstellungen. Ihre pädagogische Praxis richte sich demzufolge auf die Ermöglichung dieser Form von Persönlichkeitsentfaltung – und die Reformpädagogik sei für sie der passende Ansatz dazu.⁴³⁶ Schwitalski zieht ähnliche Schlussfolgerungen:

In Alwine von Kellers [...] Biographie spielte religiöse Mystik eine lebensbestimmende Rolle, die sie [...] in der Hinwendung zu indischen Lehren kanalisierte[...] und mit ihrer Pädagoginnentätigkeit verband[...].⁴³⁷

Alwine von Keller wird 1878 in New York als Tochter deutscher Emigranten geboren; zwölf Jahre darauf kehrt die Familie nach Deutschland zurück.⁴³⁸ Keller besucht die evangelische Internatsschule des Magdalenenstifts in Altenburg. Bereits kurz nach ihrem Abschluss

431 Siehe dazu auch Kap. IV. 3.

432 Vgl. Baader, *Erziehung als Erlösung*, dies., *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung* & Schwitalski.

433 Baader, *Erziehung als Erlösung*: 214.

434 Ebd.

435 Ebd.: 228.

436 Vgl. ebd.: 228f.

437 Schwitalski: 63f.

438 Alle folgenden biografischen Angaben sind rekonstruiert anhand von Keller, Bericht.

kommt sie nicht nur mit feministischen und sozialistischen Ideen in Kontakt, sondern auch mit solchen der Lebensreform – besonders beeindruckt ist sie von den Schriften Nietzsches. Im Jahr 1902 – Keller ist zweifach verwitwet und alleinerziehende Mutter von zwei kleinen Kindern – beginnt sie eine Ausbildung zur Lehrerin, die sie drei Jahre später abschließt. Nach dieser Ausbildung lebt sie in lebensreformerischen Zentren – zunächst in Schreiberhau und später, ab 1910, in der Gartenstadt Hellerau, wo sie an der reformpädagogischen Schule unterrichtet.⁴³⁹ Zu dieser Zeit verkehrt sie bereits länger mit den lebensreformerisch orientierten Teichmüllers und Hauptmanns sowie mit dem Jugendstilmaler Fidus⁴⁴⁰ und dessen Familie. Sie ist in dem von Fidus mit initiierten St. Georgs-Bund aktiv, für den sie verschiedentlich Pamphlete veröffentlicht. 1915/16 siedelt sie mit ihren Kindern, Ellen Teichmüller und Fritz Horneffer, nach Oberhambach über, wo sie bis 1934 Lehrerin an der Odenwaldschule bleibt.⁴⁴¹ Während der 1930er Jahre ist Keller – teils gemeinsam mit Pelet – im Umfeld der Eranos-Tagungen aktiv, wo sie u. a. Carl Gustav Jung begegnet.⁴⁴² Noch während des Zweiten Weltkrieges durchläuft Keller eine psychoanalytische Ausbildung in dessen Institut in Zürich. Kellers Neigung zur indischen Religiosität, insbesondere zu den Lehren Ramakrishnas, zieht sich seit 1911 wie ein roter Faden durch ihre Biografie.

Für Alwine von Keller ist der Wechsel in den Odenwald eine Herausforderung, nicht nur privat, sondern auch, was ihr pädagogisches Denken betrifft. In einem für den St. Georgs-Bund veröffentlichten Heft verarbeitet sie einen schmerzhaften Lernprozess über den Zusammenhang von Erziehung, Liebe und Furcht, den sie als Dialog zwischen einer um Orientierung ringenden Seele und einer sie lehrenden göttlichen Stimme literarisch inszeniert. Darin heißt es:

Wenn du dein [...] Kind [...] liebtest, so würdest du jetzt [...] ahnungsvoll den Lauf seiner Seele und das Ziel schauen, dem sie in diesem Leben zuströmt; dein Blick wäre so wunsch- und furchtfrei, [...] in dieser Stunde würdest du seinem Fusse Wege bahnen, wo Dickicht ist, Kraft deiner Innigkeit würdest du ihn Gefährnissen überlassen, an denen seine Kräfte reifen und sich stählen, – alle Weichlichkeit fiele von dir. Wenn du liebtest, so erblühte dein Sohn zum Helden, dessen Seele Sünde vertilgt wie Licht das Dunkel. Wenn du liebtest!⁴⁴³

Der Auszug verdeutlicht, welch überfordernde und zugleich für die Reformpädagogik typischen Ansprüche Keller an sich als Erzieherin und Pädagogin stellt, wie sie mit der damit einhergehenden Verantwortung hadert. Später deutet sie diese ersten Jahre an der Odenwaldschule als Jahre des Zweifels und Überdenkens: Die „frühere[...] Gläubigkeit eines Kindes“ sei ihr verloren gegangen, sie hätte sich „als irrenden und leidenden Menschen nur zu sehr

439 Es handelt sich dabei um das von Marinepfarrer a. D. Winfried Koehler, einem zeitweiligem Ehemann Kellers, und Baronin Anna von Muenchhausen geführte Schulheim Hellerau, das 1912 als Hauslehrerschule eröffnet wird; vgl. T. Nitschke, *Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz*, Dresden 2003: 56ff.

440 Eigentlich Hugo Höppener (1868-1948), Maler und Grafiker, Ikone der Lebensreform und Jugendbewegung, von ihm stammt das berühmte Bild „Lichtgebet“; zur Familie gehört neben seiner Frau Elsa, geb. Knorr, und seinen Kindern Drude und Holger auch Elsas Freundin Gertrud Prellwitz.

441 Keller bringt zugleich die Tochter von Fidus, Drude Höppener, mit an die Odenwaldschule. Nach deren überraschend frühem Tod veröffentlicht Gertrud Prellwitz den mehrteiligen, sehr erfolgreichen Roman „Drude“, der den Bekanntheitsgrad der Odenwaldschule erhöht, vgl. Oelkers, *Eros und Herrschaft*: 288ff.

442 Vgl. dazu u. a. Hakl; Rudolf Ritsema (1918-2006), der 11-jährig als Schüler an die Odenwaldschule kommt, spielt später eine tragende Rolle für die Eranos-Konferenzgruppe, deren Leiter er ca. 30 Jahre lang ist; Keller wird später seine Analytikerin und befragt gemeinsam mit ihm das I-Ging.

443 Vgl. A. v. Keller/St. Georgs-Bund, *Ein Zwiegespräch*, Woltersdorf 1918; Keller verfasst diesen Text im Herbst 1917 an der Odenwaldschule.

erkannt“ und wäre lieber Schuhe putzen gegangen anstatt zu erziehen, schreibt Keller 1938 ihrer Tochter Ellen Sharma.⁴⁴⁴ Diese Prüfung sei „wirklich auf Leben und Tod [gegangen], aber nach ihr hat man eine neue Stufe erreicht“, konstatiert sie und zitiert einen passenden Spruch von Vivekananda.⁴⁴⁵ Die Odenwaldschule wird für Keller so zum Ort ihrer Selbstfindung, auch hinsichtlich ihrer Tätigkeit als Pädagogin. Hier fühlt sie sich zur Erfüllung ihres Dienstes berufen, sie wird zu dem, was „Du [...], hoher Schöpfer aller Welten [...] in mir erblickt [hast]“.⁴⁴⁶ (Selbst-) Bildung bedeutet für Keller also nicht zuletzt eine göttliche Gnade. In dieser Haltung agiert Alwine von Keller auch an der Odenwaldschule, wo sie keine unbedeutende Rolle spielt – Näf bezeichnet sie als „Kopfstück“ der Einrichtung.⁴⁴⁷ Sie steht Paul Geheeb, den sie lange Zeit sehr verehrt, in schulinternen Auseinandersetzungen und sonstigen Anliegen stets zur Seite. Ihre Kurse sind bei den „Kameraden“ beliebt.⁴⁴⁸ Die Odenwaldschulfamilie, die Keller führt, bildet dem Selbstverständnis nach die Elite der Einrichtung, ihre Mitglieder, so Oelkers, seien zu „Fiduskult und Tagorejüngertum“ verpflichtet.⁴⁴⁹ Dieser „Familie“ gehört neben Klaus Mann auch Erwin Parker an, der sie als „Sekte“ beschreibt.⁴⁵⁰ Kellers eigenen Ansichten zufolge zählt die Odenwaldschule selbst zur Speerspitze

einer internationalen pädagogischen Bewegung [...]. Sie arbeitet in einer nur ihr eigentümlichen, im deutschen Geistesleben begründeten Weise, an den großen pädagogischen Aufgaben unseres Zeitalters. Daraus erwächst ihr die selbstverständliche Verpflichtung, sich immer neuen Problemen des Unterrichts, der Selbstverwaltung, des Gemeinschaftslebens und der Organisation gegenüberzustellen.⁴⁵¹

Die Odenwaldschule erfüllt Kellers Idealbild des Landerziehungsheims, das ein organisches Gefüge sein soll, in dem die vielfältigen Angehörigen eine Gemeinschaft eigener Art verwirklichen; auch wenn es demokratisch verfasst sei, müsse es eine Aristokratie bleiben, denn es ruhe ganz und gar auf der Persönlichkeit der Leitung. Mithin unterscheide es sich stets von der Staatsschule, denn ein Landerziehungsheim sei das „bewusste Wagnis[...] einzelner Persönlichkeiten [...], geschaffen um ihre Idee von Menschenbildung zu verwirklichen.“⁴⁵² Die Grundidee des Landerziehungsheims sei von metaphysischem Gehalt, je mehr dieser Grundgehalt gelebt werde, desto weniger könne das Phänomen begrifflich erschlossen werden – ein wirkliches Landerziehungsheim müsste demnach eine Art Mysterium, sein Leiter idealerweise gottgleich sein. Auch die Lehrkräfte dürften sich nicht nur berufen fühlen, sondern müssten es tatsächlich sein. Als Werkzeug der Gemeinschaft fänden sie ihre Selbsterfüllung in der Unterwerfung, ein „überraionale[s] Grundverhältnis zur Welt“ stelle hingegen einen Mangel an Eignung für diese Tätigkeit dar.⁴⁵³ Entsprechend ihrer eigenen Entwicklung erweist sich die Odenwaldschule für Keller als Pädagogische Provinz auch für die Lehrenden:

444 A. v. Keller an E. Sharma, Brief vom 24.6.1938, GAG I. A.

445 Ebd.

446 A. v. Keller, *Bereitung*, Woltersdorf 1912: 5.

447 Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: 205.

448 Vgl. Kurslisten der Odenwaldschule, AdO; Kellers Kurse sind überdurchschnittlich gut besucht.

449 Oelkers, *Eros und Herrschaft*: 295.

450 E. Parker, *Geliebte Edith!*, in: Lüthi/Schiller (Hrsg.), *Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag*, Meiringen 1975: 48.

451 A. v. Keller, *Die Mitarbeiter*, in: *Der Neue Waldkauz* 3, 1929: 1.

452 A. v. Keller, *Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bildung durch das Landerziehungsheim*, Berlin 19.5.1925: [1-2]; maschinengeschriebenes Manuskript in GAG, Teilnachlass Keller.

453 Ebd.: [3].

Vielleicht sind wir Erwachsene hier vor allem Schüler und Lernende [...]. Denn die Odenwaldschule ist [...] ein reiner Ausschnitt des Lebens [...], an dessen Gesetzen wir uns alle zu dem heranbilden, was wir bestimmt sind zu sein.⁴⁵⁴

Geheeb entspricht ihrer Vorstellung eines idealen, quasi-göttlichen Landerziehungsheimleiters, sie denke oft voller Verehrung an ihn – beispielsweise beim Lesen eines Gandhi-Buches, denn „in keinem lebenden Menschen sah ich non-violence reiner verkörpert [...] als [in] Dir.“⁴⁵⁵ Indem Keller Geheeb mit Gandhi vergleicht, einem damals als idealtypisch wahrgenommenen Inder, zeichnet sie ihn aus.

Kellers Beschäftigung mit indischer Religiosität erfolgt ursprünglich aus gesundheitlichen Gründen. Sie wendet sich 1911 dem Yoga zu und beginnt damit, sich in der traditionellen Literatur darüber zu informieren, liest u. a. die „Yoga-Sūtras“ des Patañjali.⁴⁵⁶ Mit den Lehren Vivekanandas, dessen Denken wesentlich auf Patañjalis Schriften baut, kommt sie damals ebenfalls in Kontakt.⁴⁵⁷ Ihr Leben lang wird sie in seinen Schriften nach Rat und Orientierung suchen.⁴⁵⁸ Im Jahr 1919 bemüht sich Keller ohne Erfolg um die Ausreise nach Indien; sie schreibt einen Brief an die Ramakrishna Mission, wo sie ihre Dienste als Dozentin und Übersetzerin anbietet, „or whatever service a pilgrim from the West could render in exchange to be in that spiritual home.“⁴⁵⁹ Sie bleibt also an der Odenwaldschule, wo sie ihr Interesse an indischer Religiosität vor allem bei Andachten und Feierlichkeiten einbringt, beispielsweise während des Humboldtfestes 1921, als sie aus der „Bhagavad Gītā“ vorliest und deren Inhalt erläutert.⁴⁶⁰

Indien hat für Alwine von Keller auch als realer Ort einen enorm wichtigen Stellenwert, wie die Schilderung des Moments, als Josephine MacLeod sie 1929 beiläufig fragt, ob sie nicht gemeinsam mit ihr nach Indien reisen und dort den Menschen von der Odenwaldschule erzählen wolle, verdeutlicht. Keller ist von diesem Angebot, das einen ihrer größten Wünsche erfüllen würde, vollkommen überrascht und lehnt ab. Wenig später, als ihr die Tragweite davon bewusst wird, überkommt sie die Verzweiflung. Doch zugleich fragt sie sich:

[...] really, could I wish to go to India as a teacher? I felt I was only a child, a pupil, a student. How could I, who wanted to sit at the feet of the great mother India, act as if I were one who was a giver?⁴⁶¹

454 A. v. Keller, Lieber Paul!, in: *Der Neue Waldkauz* 4, 1930: 119.

455 A. v. Keller an P. Geheeb, Brief vom 12.2.1929; GAG I. A.

456 Laut Patañjali (Lebensdaten unklar, ca. 3. Jh.) besteht das Ziel des Yoga – vereinfacht gesagt – darin, zu einem inneren Zustand der seelisch-geistigen Ruhe zu gelangen; außerdem sollen mithilfe von Yoga Leiden überwunden, übernatürliche Fähigkeiten erlangt und letztlich das Selbst befreit werden können.

457 Bereits einige Jahre zuvor bekommt Keller von der mit ihr befreundeten Komponistin Anna Teichmüller ein Laotse-Buch geschenkt, vgl. Keller, Bericht: 115; Teichmüller beschäftigt sich in jenen Jahren auch mit indischen Traditionen, so widmet sie Keller 1905/06 zwei Lieder, deren Texte sie „nach dem Indischen“ verfasst, vgl. C. Bartsch, Anna Teichmüller, in: *MUGI* 2006; vielen Dank an Juliane Jacobi für den Hinweis. Möglicherweise beschäftigt sich Keller also schon vor 1911 mit Indien.

458 Vgl. A. v. Keller an E. Sharma, Brief vom 24.6.1938; GAG I. A.

459 So zitiert in *Prabuddhaprana*: 224; das Original von Kellers hier reproduziertem Bericht wurde der Autorin von MacLeods Biografie von einem mittlerweile verstorbenen Swami der Ramakrishna Mission überlassen, in dessen Privatbesitz es sich bis dahin befunden hatte.

460 Vgl. *OSO-Chronik* II. Teil, 1917-1923, S. 591f; GAG IV. E. 4.

461 So zitiert in *Prabuddhaprana*: 224.

Die Zweifel sind einerseits Ausdruck von Kellers Verständnis von Berufung, Pflicht und Dienst; sie ist sich nicht sicher, ob ihre Wünsche auch ihrer Berufung entsprechen. Andererseits spiegeln sich in der Passage Aspekte von Kellers Ansichten zu Lernen und Lehren; sie glaubt daran, dass man zum Lehren berufen sein müsse – in diesem Fall, nämlich gegenüber Indien, begreift sich Keller jedoch als Kind und Schülerin. Sie müsse von „Mutter Indien“ lernen, unter der eine Art höhere, ja göttliche Instanz zu verstehen ist, der gegenüber sie nicht als Gebende auftreten könne.⁴⁶² Entsprechend traditionell indischer Vorstellungen von Lehr-Lern-Verhältnissen in religiösen Settings will sie zu Füßen dieser göttlich-mütterlichen Lehrerin sitzen. Diese Vorstellung impliziert, dass Lernen keine aktive Tätigkeit sei, sondern dass Wissen und Bildung als (quasi-) göttliche Gunst erwiesen würden. Diese Anschauung fügt sich problemlos in das aristokratisch-elitäre Denken Kellers ein und bringt sie zudem in keinerlei Widersprüche mit ihrem Glauben. Als MacLeod wenige Tage später ein zweites Mal fragt, nimmt Keller die Einladung zu der Indienreise trotz ihrer Zweifel an.

Im Herbst 1929 reist Keller mit dem Dampfschiff nach Bombay.⁴⁶³ Im Gepäck hat sie einen Farbfilm über die Odenwaldschule, den sie mehrfach in indischen Kinos präsentieren wird.⁴⁶⁴ Sie besucht reformorientierte Schulen in ganz Indien, unter anderem die Modern School in Delhi, eine von Krishnamurtis Lehren beeinflusste Schule in Guindy⁴⁶⁵, einem Stadtteil des heutigen Chennai, oder die Schule der von Montessori inspirierten Saraladevi Ambalal Sarabhai im Gujarat. Ferner trifft sie indische Intellektuelle wie die Dichterin Sarojini Naidu, nimmt am All-India Women's Congress im heutigen Mumbai teil, sie begegnet Gandhi und ist Gast in Tagores Shantiniketan. Die längste Zeit hält sie sich gemeinsam mit MacLeod unweit von Belur Math auf, dem Sitz der Ramakrishna Mission.⁴⁶⁶

Die von Keller wiedergegebenen Eindrücke ihrer Indienreise verdeutlichen in erster Linie, wie sehr ihr Blick von romantisch-indophilen Bildern geprägt ist und gelenkt wird. Keller steht beispielhaft dafür, was die Literaturwissenschaftlerin Nina Berman herausarbeitet, nämlich dass die Imagination die Erfahrung des Orients bestimmt, und dass die so hervorgebrachten Repräsentationen weder „falsch“ seien, noch dass man in ihnen „eine der Repräsentation [...] zugrunde liegende Wahrheit“ finden könne.⁴⁶⁷ Das, was in Kellers Aufzeichnungen über ihre Indienreise zu lesen ist, sagt vor allem etwas über die Autorin aus. Die Pädagogin findet etwa äußerst poetische Beschreibungen für unterernährte und obdachlose Menschen in Bombay, die sie mit „Blumenbeete[n]“ vergleicht.⁴⁶⁸ An anderer Stelle bezeichnet sie indische Men-

462 Indien wird bis heute auch als bhārat mātā, also als Mutter Indien, bezeichnet, die zugleich eine Göttin darstellt.

463 Außer ihren Briefen im *Neuen Waldkauz*, den wenigen Passagen in ihrer Autobiografie und dem undatierten, von Prabhudhaprana wiedergegebenem Bericht sind keine Dokumente Kellers von und über diese Reise erhalten.

464 Dieser Film gilt als verschollen, wie Armin Lüthi und Jürg Jucker (GAG) mir am 20.8.2011 mitteilten.

465 Guindy School ist der Vorläufer der späteren Rishi Valley School, die 1931-1941 von dem Theosophen G. V. Subha Rao geleitet wird. Die Sharma-Teichmüllers stehen nach ihrem Umzug nach Indien mit Subha Rao in Kontakt, vgl. Briefe von Ellen Sharma-Teichmüller an Edith Geheeb, u.a. vom 1.4.1937, GAG I. A. Korrespondenz Sharma.

466 Vgl. dazu A. v. Keller, Bericht: 159f, GAG Teilnachlass Keller; Prabhudhaprana: 230ff; A. v. Keller, Aus den Briefen Frau von Kellers aus Indien, in: *Der Neue Waldkauz* 3, 1930, dies., Aus den Briefen Frau von Kellers aus Indien [Fortsetzung], in: *Der Neue Waldkauz* 4, 1930, dies., Weihnachtsfeier in einem indischen Kloster, in: ebd und dies. an B. Ensor, Brief vom 2.7.1930; GAG I. A. Teilnachlass Keller.

467 Berman: 39.

468 Keller, Aus den Briefen: 141.

schen als Kinder oder setzt sie sogar mit Tieren gleich, was Keller wertschätzend meint.⁴⁶⁹ Sie zieht folgendes Fazit ihrer Indienreise: „Ich denke: oft gerade heut noch sehe ich das Indien, das ich meine, bald ist es ein anderes, und die Gebildeten sind alle »aufgeklärt.«“⁴⁷⁰ Kellers von religiöser und indophiler Literatur geprägtes Wissen über Indien lenkt ihren Blick. In ähnlicher Haltung sinniert Keller über die Bildung von Mädchen und über die Emanzipation der Frauen in Indien. Interessiert nimmt sie sowohl am großen all-indischen Frauenkongress teil, als auch an einer kleinen lokalen Frauenversammlung, wo sie gebeten wird über Mädchenerziehung zu sprechen. Keller schreibt:

Was soll man da nur sagen?! Die fremden Geschöpfe, die einen von so fern her mit Verlangen ansehen, – alles ganz mucksstill; die Mohamedanerinnen lüften ein bischen [sic] das Gesichtstuch, kleine Mädchen sehen aus wie die alten Bilder der Göttinnen, fremde, regelmässige, unbewegte Gesichter, dunkle Mädchen in dunkelblauen Saris. – Und doch ist die Schulbildung, wie es scheint, unvermeidlich. Eine ganz neue Situation ist durch das Verbot der Kinderheirat geschaffen. Das alles ist von grosser Kompliziertheit; man fühlt eigentlich auf Schritt und Tritt den Konflikt zwischen zwei Zeitaltern, – zuweilen denke ich, nur gerade heute noch kann ich dieses Indien sehen und diese Frauen, die Heiterkeit und Trauer, die Stille solcher Frauen [...].⁴⁷¹

Keller erkennt, wie sich hier zeigt, durchaus die „Kompliziertheit“, also die Modernität des zeitgenössischen Indiens und der dort stattfindenden gesellschaftlichen Veränderungen, wie z. B. dem Verbot der Kinderheirat.⁴⁷² Zugleich verdeutlicht die Passage die ambivalenten Empfindungen Kellers angesichts des Panoramas, das ihrem Indienbild zugleich entspricht und nicht entspricht. So votiert sie letztlich nur widerwillig für Mädchenbildung, was angesichts ihres persönlichen Werdegangs erstaunt. Die Begründung dafür folgt dem bekannten Schema: Das „alte“ Indien soll als Gegenbild zum modernen, korruptierten Europa erhalten werden, selbst zu dem Preis, dass Frauen melancholisch, still – und unwissend bleiben. Keller hofft nach wie vor auf die Konservierung eines vormodernen Indiens, das für Unschuld, unverdorrene Ignoranz, Kindlichkeit oder Natürlichkeit steht.

In Kellers Schilderungen, beispielsweise der Exotisierung jener indischen Frauen, schimmert zugleich ein latentes Begehren auf. Sie beschreibt die Mädchen und Frauen primär unter ästhetischen Gesichtspunkten, vergleicht sie mit Göttinnen oder erwähnt, dass einige Frauen ihre Burqa etwas „lüften“.⁴⁷³ Dennoch schreibt Keller das Begehren ihrem Gegenüber zu: Die Frauen sähen sie „von so fern her mit Verlangen“ an.⁴⁷⁴ Die Literaturwissenschaftlerin Berman macht darauf aufmerksam, dass die Begegnung mit dem Fremden vom Selbstverhältnis bestimmt werde – das trifft durchaus auch auf Keller zu. Das von ihr veräußerte Begehren zeigt sich in weiteren Passagen, beispielsweise in jener, in denen sie das Licht in Indien mit Honig vergleicht, eine Reminiszenz an das Bild Indiens als einem Paradies.⁴⁷⁵ Bereits in Bezug auf ihre früheren Yoga-Erfahrungen benutzt sie die biblische Metapher. Damals, 1911, dringt sie

469 Zum Beispiel ebd.: 142 und dies., Aus den Briefen [Fortsetzung]: 12.

470 Keller, Aus den Briefen [Fortsetzung]: 12.

471 Ebd.: 13.

472 In Indien wird 1929 im Child Marriage Restraint Act die Verheiratung von Mädchen unter 18 verboten.

473 Keller, Aus den Briefen [Fortsetzung]: 13.

474 Ebd.

475 „[...] die Farben sind anders, das Licht ist anders, die Verhaltenheit ist unaussprechlich, – wenn ich sage: wie Honig, sagt das etwas? So durchsichtig, ruhend, schwer, reglos, auch in der Bewegung.“ Keller, Aus den Briefen: 141.

mithilfe von Meditation und Yoga in eine „uranfängliche Welt [ein,] in der alles ist Honig.“⁴⁷⁶ Die Diskrepanz zwischen ihren inneren Bildern und der äußeren Realität beschreibt sie als so schmerzhaft, dass sie zeitweilig den Verstand verliert; sie sehnt sich aus Deutschland weg in den „schneebedeckte[n] Himalaja“, wo sie sich ungestört der Versenkung widmen könnte.⁴⁷⁷ Für Keller ist Indien der begehrte Sehnsuchtsort ihrer Selbstwerdung.

Aus den Quellen ist nicht zu erfahren, in welchem Ausmaß Keller ihre Indienbegeisterung in die tägliche pädagogische Arbeit an der Odenwaldschule einfließen lässt. Ihre Reiseberichte reflektieren allerdings ein Verständnis von Erziehung und Lernen, das angesichts der pädagogischen Agenda der Odenwaldschule überrascht. Vor allem ist da Kellers Wunsch, Indien solle „unaufgeklärt“ bleiben um seinen – wie sie meint: idealen – Zustand beizubehalten. Einer Erziehung zu Mündigkeit und Autonomie im Sinne der Aufklärung erteilt sie so implizit eine Absage. Das zeigt sich auch an ihrem Begriff vom Verstehen, den sie kaum auf einen kognitiven oder rationalen Prozess anwendet – im Gegenteil: Oft erklärt sie, dass Wörter und Begriffe einem ganzheitlichen Begreifen im Wege stünden, zum Beispiel seien bestimmte Phänomene in Indien „unaussprechlich“.⁴⁷⁸ Zugang zu den Mönchen der Ramakrishna Mission findet sie nicht über Sprache, sondern über den Rhythmus ihrer rituellen Gesänge.⁴⁷⁹ Auch die „Upanischaden“ ließen sich nicht rational verstehen, so Keller.⁴⁸⁰ Am deutlichsten wird diese Haltung in ihrer Begeisterung für Krishnamurti, den sie dafür bewundert „lehren zu wollen, was nicht durch Denken erlernbar ist.“⁴⁸¹ Die von ihr bemühte Metapher des menschlichen Geistes als einem unsteten Affen geht auf Vivekananda zurück. Wirkliche Erkenntnis, so Keller in Übereinstimmung mit dem indischen Mönch, erlange man nur, wenn dieser Affe ruhiggestellt und auf solche Weise bezwungen wird.⁴⁸²

Ich fasse zusammen: Alwine von Keller reproduziert viele Aspekte des romantischen Indienbildes, welches bei ihr für Ganzheitlichkeit, Religiosität und Ursprünglichkeit steht; die „indische Seele“ zeichne sich durch „Intuition und Weisheit“ aus.⁴⁸³ Auch während ihrer Indienreise hält sie an diesen Vorstellungen fest, wie sie selber einräumt:

[Ü]berall fand ich Bild und Ahnung bestätigt, die ich von Indien in mir getragen hatte. Weder die Schattenseiten des armen und überbevölkerten Landes, noch dass ich mir meiner als Europäerin in Indien bewusst wurde, tat meiner Ergriffenheit Abbruch.⁴⁸⁴

Im Unterschied zu Paul Geheeb begründet Keller ihre Pädagogik nicht mit Verweisen auf indische Texte oder Personen und fällt auch keiner orientalischen Selbstinszenierung anheim. Allerdings spielen Elemente indischer Religiosität eine zentrale Rolle in ihrem nietzscheanisch-elitären Denken, das jedoch nie ganz ungebrochen, sondern oft von Zweifeln durchsetzt ist. In gewisser Weise kann Keller darin als Gläubige erkannt werden: Sie durchlebt, begleitet von indischen religiösen Texten und den entsprechenden Yogaübungen, persönliche Krisen. Sie erkundet auf diese Weise ihr Selbst – ein Prozess, den sie rückblickend als existenziell wie auch als Bereicherung deutet. Zugleich empfindet sich Keller dabei weniger

476 Keller, Bericht: 142, GAG Teilnachlass Keller.

477 Ebd.

478 Keller, Aus den Briefen: 141.

479 Vgl. Keller, Weihnachtsfeier in einem indischen Kloster: 132.

480 Vgl. A. v. Keller an L. Zadek, Brief vom Juli 1938; GAG I. A.

481 Keller, Brief an Edith Geheeb 11. 3. 1937, GAG I. A.

482 Vgl. A. v. Keller an L. Zadek, Brief vom Juli 1938; GAG I. A.

483 A. v. Keller an E. Sharma, Brief vom 24.6.1938; GAG I. A.

484 Keller, Bericht: 159f, GAG Teilnachlass Keller.

als Subjekt, sondern agiert vielmehr schicksalsergeben, denn die für sie namenlose göttliche Instanz begreift sie als „Baumeister für den Bauplan des eigenen Lebens“, wie Baader konstatiert.⁴⁸⁵ Diese Selbstwerdungsprozesse prägen ihr Verständnis von Lernen und Erziehung. Sie gibt emotional-intuitiven Prozessen des Verstehens den Vorrang vor Rationalität und Kognition. Herrschafts- und Machtverhältnisse geraten bei Keller infolge ihrer Religiosität zu quasi-natürlichen und mithin unabänderlichen Gegebenheiten. Ihre Ansichten über Indien und indische Religion bezweifelt sie dabei nie. Nachdem ihre nach Indien ausgewanderte Tochter, Ellen Sharma, sie 1937 verzweifelt fragt, was man ihr für Märchen über Indien erzählt habe, schreibt Alwine von Keller an Edith Geheeb: „Alles was sie schreiben ist sicher wahr, die Wahrheit der Kehrseite, die umso deutlicher hervorsticht, je unwilliger man ist, sie zu akzeptieren.“⁴⁸⁶ Keller revidiert also mitnichten ihr Indienbild. Sie lässt zwar gelten, dass es eine „Kehrseite“ gebe, aber die wiege nur deswegen so schwer, weil die Sharmas sie abwehren wollten – gewissermaßen sind sie also selbst daran schuld. Keller hält an ihrem Indienbild fest und versichert gegenüber Edith Geheeb:

Nie wird uns das Indische loslassen, immer wird es unsere große Liebe bleiben, einer, der wir uns angleichen, wie allem, was wir lieben, und nicht-angleichen »nach dem Gesetz, nach dem wir angetreten«.⁴⁸⁷

Die Kehrseite der Indophilie: Ingeborg Badenhausens desillusionierender Aufenthalt in Indien

Die Odenwaldschullehrerin Ingeborg Badenhausen arbeitet vom Herbst 1931 bis Sommer 1932 im Elementarbereich der Modern School in New Delhi. Anhand der mehr als 90 Briefe, die Badenhausen an ihren damaligen Verlobten Andreas Hohlfeld⁴⁸⁸ schreibt, lässt sich dieser Aufenthalt detailliert rekonstruieren. Vor der Auswertung dieser Schreiben wird zunächst Badenhausens persönlicher und pädagogischer Werdegang dargestellt.

Während Badenhausen ihren (reform-) pädagogischen Ansichten im Untersuchungszeitraum weitgehend treu bleibt, lässt sich eine weltanschauliche Gesinnungsänderung bei ihr nachvollziehen. Ende der 1920er Jahre führt sie das Leben einer Kosmopolitin. In den frühen 1930er Jahren verengt sich ihr Blick jedoch auf deutschnationale Perspektiven, insbesondere während ihrer Zeit in Delhi. Viele der ihr aus der Odenwaldschule bekannten indophilen Bilder kippen angesichts der indischen Realität in ihr Gegenteil – Indien wird für Baden-

485 Baader, *Erziehung als Erlösung*: 209.

486 A. v. Keller an E. Geheeb, Brief vom 10.11.1937; GAG I. A.

487 A. v. Keller an E. Geheeb, Brief vom 7.6.1944; GAG I. A.

488 A. Hohlfeld (1906-1945), Pädagoge, stammt aus einfachen Verhältnissen im deutschsprachigen Elsass; vermutlich aufgrund des Verlustes seiner Heimat 1919 wird er politisiert und tritt mit 14 Jahren dem Völkischen Bund bei. In Leipzig und Marburg studiert er u. a. bei Theodor Litt und Wilhelm Mommsen, bei letzterem promoviert er und arbeitet anschließend im Institut für Grenz- und Auslandsdeutschtum. Nach dem Referendariat (Odenwaldschule, Schulsiedlung Vogelhof) ist er kurz als Assistent bei Ernst Kriek in Frankfurt a. M. tätig. 1934 wird Hohlfeld zum Professor für politische Pädagogik und Geschichtliche Bildung an die Hochschule für Lehrerbildung Dortmund berufen. Von 1936 bis 1944 ist er Leiter der HfL Karlsruhe, danach Professor für Pädagogik an der Universität Strassburg. Im Mai 1945 stirbt Hohlfeld beim Einsatz im sog. Volkssturm, vgl. W. Hauer, *Lehrerbildung während der NS-Herrschaft im Grenzland Baden und im „Gau Oberrhein“*, Karlsruhe 2007. Hohlfeld publiziert seit 1919 mehrere Bücher und Artikel, darunter eine Abrechnung mit dem Modell des Landerziehungsheims in der von Ernst Kriek herausgegebenen Zeitschrift *Volk im Werden* 1/5 (1933: 19-27; außerdem im NS-nahen Armanen Verlag „Unsere geschichtliche Verantwortung“, Leipzig 1933 oder historische Abhandlungen wie „Deutsche Geschichte 1740-1914“, Dresden, 1939.

hausen zum negativen Gegenbild ihrer deutschen Heimat. Während des knapp einjährigen Aufenthaltes kann Badenhausen keinen Austausch initiieren, der auf Wechselseitigkeit besteht. Die negativen Indien-Stereotype verstellen ihr im Kontakt genauso den Blick, wie ihre Vorstellungen von nationaler Kultur.

Ingeborg Badenhausen wird 1904 als Tochter der Beamtenfamilie Oskar und Helene Badenhausen geboren.⁴⁸⁹ Aufgrund der sich häufig ändernden Arbeitsstellen ihres Vaters muss sie als Kind oft den Wohnort wechseln. Nach dem Ersten Weltkrieg verliert die Familie, die bis dahin ein bürgerliches und geregeltes Leben führen kann, im Zuge der Inflation ihr Vermögen. Zwar legt Badenhausen 1923 noch das Abitur ab, muss aber im Anschluss die Stelle einer Privatsekretärin beim Direktor der Holzverkohlungs-Industrie AG in Konstanz als Broterwerb annehmen. Im April 1925 beginnt sie als Helferin an der Odenwaldschule zu arbeiten. Wie genau der Kontakt entsteht, ist nicht rekonstruierbar. Sie arbeitet ein knappes Jahr überwiegend in der Hauswirtschaft, wird aber auch zu pädagogischen Hilfsarbeiten herangezogen. Sie beaufsichtigt Kleinkinder und pflegt Kranke, gibt Garten- sowie Nadelarbeitskurse. Edith Geheeb bescheinigt ihr „volles Verständnis für alle Fragen unserer Schule.“⁴⁹⁰ Später wird sie zu Protokoll geben, dass Alwine von Keller die damals 22jährige Badenhausen „entdeckt“ habe, worunter wohl zu verstehen ist, dass Keller die junge Mitarbeiterin unter ihre Fittiche nimmt und sie fördert.⁴⁹¹

Den Kontakt zur Odenwaldschule hält Badenhausen auch nach ihrem Weggang 1926 aufrecht. Mit Paul und Edith Geheeb steht sie in regelmäßigem und innigem Briefkontakt.⁴⁹² Im Anschluss nimmt Badenhausen ein Lehramtsstudium für die Fächer Englisch und Sport an der Universität Marburg auf. Zeitgleich verdient sie ihren Lebensunterhalt als Gouvernante für die Kinder einer Aristokratenfamilie, mit denen sie unter anderem nach Schweden, Frankreich und Italien reist. Bereits 1928 legt Badenhausen in Spandau ihr Turnlehrerexamen ab, die Staatsprüfung für Höheres Lehramt besteht sie 1931 fast zeitgleich zur Erlangung des Doktorgrades.⁴⁹³ Ebenfalls 1928 vertritt sie an der Odenwaldschule für einige Monate eine beurlaubte Lehrkraft; sie wird als Oberlehrerin und Erzieherin eingesetzt, unterrichtet Englisch, übernimmt die Leitung der „Familie“ der abwesenden Lehrkraft, wohnt Lehrerkonferenzen und allen sonstigen Veranstaltungen und Festen bei. Man ist beeindruckt von ihrer Arbeit: „Sie ist eine Persönlichkeit von guter und vielseitiger Begabung [...] und hervorragender pädagogischer Veranlagung.“⁴⁹⁴ Geheeb hofft sie später als Mitarbeiterin gewinnen zu können, und auch Keller lobt ihre Arbeit.⁴⁹⁵ Die Aufenthalte in Oberhambach prägen die junge Frau nachhaltig, sie kürt Geheeb zu ihrem pädagogischen Vorbild. Vor ihrer Abreise

489 Alle biografischen Informationen sind entnommen: I. Hohlfeld, Lebenslauf, o. J., maschinengeschriebenes Manuskript, PHHF; Telefonat mit H. Hohlfeld am 4.4.2012.; E. / P. Geheeb, Arbeitszeugnisse für Badenhausen, 1926/1928/1933, PHHF. Der Theaterintendant Rolf Badenhausen ist ihr Bruder.

490 E. Geheeb, Zeugnis [für Ingeborg Badenhausen], Oberhambach, 16.4.1926; PHHF.

491 Interview von A. Bose & A. Lüthi mit E. Geheeb, 1970, maschinengeschriebenes Manuskript, o. S., GAG II. B.

492 Obwohl keine entsprechenden Quellen vorliegen, ist anzunehmen, dass Badenhausen auch kontinuierlich mit A. v. Keller korrespondiert. Im Teilnachlass Kellers (GAG) existieren leider große Lücken. In den Briefen an ihren Verlobten erwähnt Badenhausen, dass sie mit Keller brieflich in Kontakt steht. Ein Brief von 1948, in dem sie sich in einem vertraulichen Tonfall bei Keller meldet, ist erhalten.

493 Badenhausen promoviert in Anglistik mit einer Arbeit über die Stilistik in Romanen von Virginia Woolf, vgl. Badenhausen, *Die Sprache Virginia Woolfs*, Marburg 1932.

494 Leitung der Odenwaldschule, Zeugnis für Ingeborg Badenhausen, 27.12.1928, GAG IV. E. 1.

495 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 15.1.1932; PHHF.

nach Indien versichert sie ihm, in seinem „Sinn dort zu arbeiten und [...] zu beweisen, dass Ihre Güte und helfenden Liebe in diesen Jahren nicht umsonst war [sic].“⁴⁹⁶

Zum Zweck der Forschung für ihre Dissertation hält sich Badenhausen 1928/29 für einige Monate in London auf, wo sie eine Zeitlang mit Aurobindo Bose zusammen lebt.⁴⁹⁷ In England besucht sie ferner Frensham Heights und Bedales, zwei renommierte Reformschulen mit enger Verbindung zur New Education Fellowship, und arbeitet dort für kurze Zeit mit.⁴⁹⁸ Badenhausen erscheint in den Briefen jener Jahre als überzeugte Reformpädagogin, Kosmopolitin und Liberale, sie ist offen für alternative Lebensentwürfe und in Geschlechterfragen emanzipiert.⁴⁹⁹

Im Herbst 1931 reist Badenhausen mit einem Frachtdampfer nach Indien, wo sie an der Modern School in Delhi bis zum Frühsommer 1932 als Lehrerin in der Elementar- und Primarstufe tätig ist. Nach ihrer Rückkehr tritt Badenhausen unmittelbar die Stelle einer Englischlehrerin an der Odenwaldschule an; ihr Verlobter, damals bereits Mitglied der NSDAP, wird als Lehrer für Deutsch und Geschichte eingestellt. Nach einem Zerwürfnis des Paares mit Paul Geheeb verlassen beide um Ostern 1933 Oberhambach.⁵⁰⁰ Sie heiraten im selben Jahr. Ingeborg, jetzt verheiratete Hohlfeld, scheidet zeitgleich aus dem Berufsleben aus. Im Jahr 1935 kommt die erste Tochter zur Welt, bis 1941 folgen drei weitere Kinder. Nachdem Andreas Hohlfeld während der letzten Kriegswochen fällt, ist sie plötzlich alleinerziehende Mutter von vier Kindern. Sie stellt sich behände auf diese Situation ein, arbeitet bereits 1945 mit den amerikanischen Besatzern zusammen und verdient als Übersetzerin – teils bei den Verhandlungen über die lokale Umsetzung des Marshallplans – den Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder. Diese Verbindung zu den amerikanischen Besatzern bleibt bestehen, später arbeitet sie in Karlsruhe im Amerikahaus und als Dolmetscher-Lehrerin an der Berlitz Schule ebenda. Nach dem Krieg hält Hohlfeld zudem regelmäßig Vorträge über Indien, teils im Sari. Auch mit indischen Bekannten wie mit Auro Bose bleibt sie in Kontakt.⁵⁰¹ 1964 stirbt sie an den Folgen eines Sturzes.

Badenhausens Entscheidung für die Arbeit an einer indischen Schule ist kein Zufall. Wie aus ihren Indien-Briefen deutlich wird, hofft sie sich dort pädagogisch ausprobieren und weiter entwickeln zu können. Wichtig dürften auch finanzielle Gründe sein, da Badenhausen Schulden hat. Bei Verwandten und Freunden leiht sie sich Geld für ihre Doktorarbeit und die Indienreise. Da jedoch die indische Rupie damals an das englische Pfund gebunden und gegenüber der Reichsmark höherwertig ist, erkennt Badenhausen die Möglichkeit, in Indien mehr Geld zu verdienen als in Deutschland. Sie schreibt Hohlfeld von ihren Anstrengungen, die Schulden zu tilgen, was ihr teils noch von Indien aus gelingt.⁵⁰² Allein wegen des Geldes

496 I. Badenhausen an P. Geheeb vom 20.7.1931; GAG I. A.

497 Vgl. u. a. Brief I. Badenhausen an E. Geheeb vom 17.7.1929; GAG I. A.; der genaue Zeitraum des Zusammenlebens ist nicht zu ermitteln, den Briefen zufolge ist es eine komplizierte Beziehung.

498 Brief I. Badenhausen an P. Geheeb vom 4.2.1929; GAG I. A.

499 Vgl. I. Badenhausen an E. Geheeb, mehrere Briefe im Jahr 1929, GAG I. A.

500 Es geht dabei um Äußerungen Geheeb während einer abendlichen Diskussion am 13.2.1933. Er habe Hitler als Psychopathen bezeichnet und A. Hohlfeld zufolge dadurch die vereinbarte politische Neutralität der Odenwaldschule verletzt, vgl. Shirley, *Politics of Progressive Education*: 122f. I. Badenhausen äußert sich brieflich an keiner Stelle ausführlich dazu, sondern bekennt sich lediglich zur Auffassung Hohlfelds. Später verdächtigt Geheeb A. Hohlfeld, die Odenwaldschule bei den NS-Behörden denunziert zu haben. Wenngleich dieser Schluss naheliegt, so kann er anhand der vorliegenden Dokumente nicht als erwiesen gelten.

501 Vgl. Mappe Korrespondenz Badenhausen, GAG I. A.

502 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 18.1.1932 und vom 2.7.1932; PHHF.

wird Badenhausen nicht nach Indien gegangen sein, ihre finanziellen Bedarfe hätte sie auch woanders decken können. Dass sie sich für Delhi entscheidet, dürfte zweifellos den Einflüssen aus der Odenwaldschule geschuldet sein. Badenhausen kennt die von Keller und den Geheeb's reproduzierten romantisch-orientalisierten Indienbilder, ebenso die der indischen Gäste der Odenwaldschule. Ausschlaggebend wird nicht zuletzt der bestehende Kontakt zur Modern School sein – deren Direktorin Kamala Bose ist im Sommer 1927 in Oberhambach zu Besuch und steht seither mit den Geheeb's brieflich in losem Kontakt. Auch Shrimati Hu-theesing, befreundet mit Paul Geheeb, steht mit der Modern School in Verbindung.

Über ein spezielles Interesse Badenhausens an Indien oder anderen Ländern des Orients ist nichts bekannt. Zwar kennt sie klassisch bildungsbürgerliche Werke wie beispielsweise Goethes „West-Östlichen Divan“, den sie sogar im Schlaf zitiert,⁵⁰³ oder Schriften Nietzsches mit Asien-Bezügen, aber trotz ihrer engen Freundschaft zu Aurobindo Bose äußert Badenhausen nirgends eine ähnlich indophile Neigung, wie beispielsweise ihre Mentorin Alwine von Keller. Zur Vorbereitung auf ihren Aufenthalt in Indien liest sie die seinerzeit verfügbare Literatur – in der Haltung einer Wissenschaftlerin, wie sie gegenüber Hohlfeld betont; oft müsse sie ihr westliches Denken revidieren.⁵⁰⁴ Durch ihre kritische Lesehaltung ver falle sie nicht einer blinden Begeisterung für alles Indische, sondern komme – im Gegenteil – zur erhöhten Wertschätzung der eigenen Kultur.⁵⁰⁵ Nichtsdestotrotz, Badenhausen kennt die an der Odenwaldschule reproduzierten Indien-Bilder. Diese positiv-orientalisierten Imaginationen spiegeln sich in ihren frühen Briefen aus Delhi: Badenhausen schreibt von einem Spaziergang im Mondschein, während dessen sie sich fühle wie im Märchen von 1001 Nacht. Das Land erscheint ihr „geheimnisvoll, schimmernd von einem inneren Licht.“⁵⁰⁶ Auch kennt sie Gandhis Ansichten und verehrt ihn. Unverkennbar zeigen sich die Einflüsse der Geheeb's und Kellers, als Badenhausen wenig später desillusioniert feststellt, dass sie sich in Indien getäuscht hätten.⁵⁰⁷

Mitte Oktober 1931 kommt Badenhausen im heutigen Mumbai an. Sie reist mit dem Zug nach Delhi, wo sie am 24. Oktober von Kamala Bose und dem Schulgründer Raghuraj Singh vom Bahnhof abgeholt wird. Kurz darauf beginnt Badenhausen ihre Arbeit als Leiterin der Elementar-Klasse in der Modern School. Ihre Hauptkontakte sind zunächst Kamala Bose, die Familie des Schulgründers Singh, das Kollegium der Schule sowie die Eltern der bei ihr lernenden Kinder. Sie wird von Singh zu religiösen Festen, gelegentlich zu Fahrten in die Stadt bzw. die nähere Umgebung eingeladen und nimmt an Dinern der indischen Elite Delhis teil.⁵⁰⁸ Singhs Frau, ehemaliges Mitglied der All-India Women's Conference, bringt sie mit der indischen Frauenbewegung in Kontakt.⁵⁰⁹ Außerdem beteiligt sie sich an Treffen einer „International Fellowship“, wo Fragen zur internationalen Politik in einem halböffentlichen Rahmen gemeinsam von Indern und Briten diskutiert werden.⁵¹⁰ Ende November wird Ba-

503 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 24.8.1931, PHHF.

504 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 5.9.1931, PHHF; namentlich erwähnt Badenhausen Lektüren zum Buddhismus, vgl. die Briefe an A. Hohlfeld vom 8. 10. 1931 und 14. 10. 1931, PHHF.

505 Ebd.

506 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 27.10.1931, PHHF.

507 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 31.1.1932; PHHF.

508 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 9. und 11.11.1931; PHHF.

509 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 17.2.1932; PHHF.

510 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 14.2.1932; PHHF; in diesen Kreisen trifft sie C. F. Andrews wieder. Sie habe ihn bereits 1928 in London kennen gelernt und freut sich, den Missionar wieder zu treffen, vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 5.4.1932; PHHF.

denhausen von in Delhi lebenden Deutschen kontaktiert, sie erhält Zugang zu deren Kreisen und trifft sich regelmäßig mit ihnen.⁵¹¹ An einem größeren Schulausflug nach Mumbai und Sanchi um den Jahreswechsel 1931/32 nimmt Badenhausen auch teil; in der Hafenmetropole erlebt sie eine von Gandhi angeführte Demonstration.⁵¹² Die nationale Bewegung Indiens interessiert sie lebhaft, Badenhausen schreibt, dass sie viel dazu lese, und ab Ende Februar kommt sie in Kontakt mit einigen Swamis und Acharyas, die in reformhinduistischen bis hindunationalistischen Zusammenhängen Schulen betreiben beziehungsweise unterstützen. Etwa zeitgleich lernt sie Rudolf Samuel, einen deutsch-jüdischen Physikprofessor, der an der Aligarh University lehrt, und dessen Frau kennen. Im März besucht sie das Ehepaar und die muslimische Bildungseinrichtung in Aligarh.⁵¹³ Zwei Wochen des Hitzemonats Mai verbringt Badenhausen in dörflichen und klimatisch milderen Gefilden im Himalaya, wohin sie von Swami Satyadas, einem Gurukul-Aktivist, eingeladen wird. In den dortigen, sehr einfachen Verhältnissen lebend freut sich Badenhausen über den Kontakt zu Dr. Weak, dem englischen Leiter einer christlichen Schule vor Ort, in dessen Haus sie die „Zivilisiertheit“ genießt.⁵¹⁴ Der letzte Brief des Konvoluts ist auf den 6. Juli 1932 datiert. Am 11. August verlässt Badenhausen Indien.

Die Modern School befindet sich in der Zeit von Badenhausens Ankunft in einer Übergangsphase, vor allem was die Räumlichkeiten betrifft. Gegründet wird die Einrichtung 1920 in Daryaganj, einem Stadtteil Alt-Delhis, mit nur wenig mehr Kindern als den leiblichen von Raghubir Singh.⁵¹⁵ Offensiv verknüpft die Modern School reformpädagogische Prinzipien mit dem Anspruch auf erstklassige Bildung für die Kinder aus Delhis Eliten.⁵¹⁶ Der nationalistisch orientierte Schulgründer Singh beabsichtigt eine neue indische Generation heranzuziehen – gleichzeitig patriotisch und westlich gebildet. Als Sohn des angesehenen Jainas Rai Bahadur Lala Sultan Singh gehört er selbst den wohlhabenden Kreisen der Stadt an.⁵¹⁷ 1919 lernt er Kamala Bose kennen. Sie gründen gemeinsam die Modern School, in der indische Kinder eine umfassende Bildung erhalten und die sie mit einem entsprechenden Zertifikat abschließen sollen – zum Beispiel mit dem für Cambridge notwendigen Zeugnis. Inhaltlich und pädagogisch sei nicht nur das koedukative Lernen in einer „gesunden Atmosphäre“ jenseits sozialer Ausgrenzung und religiöser Beeinflussung Programm, sondern auch die wissenschaftliche Fundierung der schulischen Praxis.⁵¹⁸ Man habe sich dezidiert von den britischen Public Schools abgrenzen wollen, aber gleichzeitig auch von den als unwissenschaftlich und dogmatisch geltenden indischen Schulen, erinnert sich ein ehemaliger Schüler.⁵¹⁹ Angeboten werden neben den üblichen Schulfächern praktische Kurse wie Zeichnen oder Tischlern sowie viele Sportspielarten, z. B. Hockey.⁵²⁰ Im Laufe der Jahre steigen die Schülerzahlen, 1932 gehen etwa 125 Kinder und Jugendliche in die Modern School, der Platz im Haus in Daryaganj wird knapp.

511 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 24.11.1931; PHHF.

512 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 28.12.1931; PHHF.

513 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 15.3. und vom 22.3.1932; PHHF.

514 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 14.5.1932; PHHF.

515 Vgl. K. Singh, *The Dreamer And His Dream*, in: Ders./Hameed (Hrsg.), *A Dream Turns Seventy Five*, [Delhi] 1995: 8f.

516 Vgl. A. K. Sharma, *A History of Educational Institutions in Delhi*, New Delhi 2011: 144f.

517 Vgl. Singh, *The Dreamer And His Dream*.

518 Sharma, *A History of Educational Institutions*: 144.

519 Vgl. K. Singh, *Truth, love & a little malice*, New Delhi 2003: 13f.

520 Vgl. ebd.: 18.

Man entschließt sich zum Bau eines gänzlich neuen Gebäudes in Neu-Delhi, unweit des zentralen Connaught Place in der Barakhamba Road – eine erstklassige Lage. Die auch Montessori Department genannte Abteilung Badenhausens ist aufgrund des Platzmangels bereits 1931 in zwei großen Zelten auf dem neuen Gelände unweit der Baustelle untergebracht.⁵²¹ Ihr zur Seite stehen drei Assistentinnen, die für die Vermittlung der Muttersprache(n) zuständig sind, Badenhausen soll den Kindern Englisch beibringen.⁵²² Man arbeitet vor allem mit Material und Methoden Montessoris und Fröbels. In dieser Zeit zieht die Schule bereits Kinder aus allen Teilen Delhis an und expandiert in den folgenden Jahren; spätestens nach dem 2. Weltkrieg wird sie zu einer gesamtindischen Einrichtung.⁵²³ Die Modern School gilt bis heute als Garant für erfolgreiche Bildung, der Grundstein für die Karrieren vieler Kinder aus gutem Haus wurde hier gelegt.⁵²⁴ Der Journalist, Politiker und Alumnus der Modern School Kushwant Singh hebt in seinem Fazit andere Aspekte hervor. Seine Zeit in der Schule, von etwa 1920 bis 1930, sei nicht glücklich gewesen, er habe Angst vor der Schulleiterin und den Lehrkräften gehabt, die – trotz des anders lautenden pädagogischen Programms – ihre Schüler körperlich züchtigen.⁵²⁵ Singh berichtet zudem, dass die Zeugnisse der Absolventen, seinerzeit nahezu ausschließlich männliche, eher unbefriedigend gewesen seien.⁵²⁶ Die Modern School befindet sich bis heute in dem 1933 bezogenen Gebäude in der Barakhamba Road und ist zu einer der renommiertesten indischen Bildungseinrichtungen avanciert. Badenhausen beginnt unmittelbar nach ihrer Ankunft im Montessori Department der Schule zu unterrichten und bemüht sich darum, in dem im Aufbau befindlichen Elementarbereich ihre pädagogischen Ideale umzusetzen. Sie ist dort für 30 Kinder im Alter von unter sechs Jahren verantwortlich.⁵²⁷ In ihren Briefen spricht sie wiederholt über kleinere und größere Erfolge in ihrem unmittelbaren Arbeitsfeld; Überlegungen zu ihrem Vorgehen im Fremdsprachenunterricht hält sie in einem Heft fest, welches sie mit „Notizen über den Unterricht“ betitelt.⁵²⁸ Basierend auf ihren Beobachtungen rekapituliert sie darin ihre pädagogische und didaktische Arbeit, die wesentliche Elemente reformpädagogischen Denkens enthält. Besonders wichtig ist Badenhausen die Realisierung eines „organischen“ Fremdsprachenlernens.⁵²⁹ Demzufolge sollen die Kinder die englische Sprache zunächst hörend erkunden, die Schrift sei anfangs zweitrangig. Dieses Lernkonzept ist an Badenhausens Bild vom Kind gekoppelt, denn es

entspricht auch viel mehr der Struktur des Kindes! Organisch! Erst der Rahmen – das Bild, – dann folgen die Einzelheiten. [...] Es besteht die Frage, ob diese Art zu arbeiten zu fördern ist? Meiner Ansicht nach unbedingt, – denn in allen unverbildeten Kindern ist diese Anlage vorhanden – sie

521 Vgl. I. Badenhausen an P. Geheeb, Brief vom 9.12.1931; GAG I. A.

522 Die Kinder sprechen wohl in erster Linie Hindustani; in den 1930er Jahren unterscheidet man jedoch bereits politisch bedingt zwischen Hindi und Urdu, vgl. dazu u. a. I. Talbot, *India and Pakistan*, Oxford 2000: 22ff. Badenhausen spricht beispielsweise im Brief vom 17.11.1931 von Urdu als einem „Heimatsdialekt“; darüber, ob weitere Sprachen aus den umliegenden Regionen Teil des Unterrichts sind, ist nichts bekannt.

523 Vgl. Sharma, *A History of Educational Institutions*: 145.

524 Vgl. ebd.

525 Vgl. Singh, *Truth, love & a little malice*: 15f.

526 Vgl. ebd.: 14f und 25.

527 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 17.11.1931, PHHE.

528 Notizen über den Unterricht, Frühjahr 1932, gebundenes Notizbuch, PHHE.

529 Ebd.

muss nur weiter entwickelt werden. Vom Ganzen zu den Einzelheiten! vgl. den Künstler! Die andere Art zu lernen ist schon 'Verbildung' [...].⁵³⁰

Ein „natürliches Kind“ verfüge über ein gutes akustisches und visuelles Gedächtnis, so Badenhausen weiter, es werde von allein den richtigen Lernweg erkunden. Das aufgerufene, positive Bild vom Kind – unverbildet, offen und zum ganzheitlichen Lernen geeignet – ist für das zeitgenössische reformpädagogische Denken nicht untypisch. Den romantisch grundierten Vergleich mit dem ganzheitlich verbundenen Künstler bemüht sie auch. Badenhausen berichtet in diesem Zusammenhang von einem Schüler, der einen Buchstaben lernen will, den sie für zu kompliziert für ihn hält; dennoch lässt sie den Jungen gewähren. Bereits nach kurzer Zeit habe sich das Kind einem anderen, seinem Entwicklungsstand entsprechenden Buchstaben zugewendet: „Die Einsicht hat er sich also ganz von selber verschafft, – dies ist viel besser, als wenn ‚der Erwachsene‘ es ihm erklärt hätte!“⁵³¹ Badenhausen praktiziert eine „neue Fehlerkultur“. Fehler, so die Idee, seien nützlich, denn sie zeigten, wo etwas noch nicht gelernt wurde. Deshalb plädiert sie dafür, dass die Kinder beim Diktat einander helfen dürfen. Zugleich enthält ihr Lernplan auch Elemente, die nicht zur reformpädagogischen Programmatik passen: Kinder sollten beim Fremdsprachenlernen zunächst das tun, was sie prinzipiell gut könnten, also „nachahmen [...] auswendig lernen.“⁵³² Dazu setzt sie vorrangig Lieder, Singspiele und ähnliches ein, von Drills ist nicht die Rede.

Die vorgefundenen Zustände stellen Badenhausen nicht zufrieden. Zum einen bemängelt sie die pädagogischen Fähigkeiten ihrer Kolleginnen und Kollegen.⁵³³ Badenhausen beschwert sich, dass Unordnung keine „freie Methode“ sei und unterstellt der Schule rundheraus, sich New Education ins Programm zu schreiben, ohne sie zu praktizieren – schlimmer noch: „Sie wollen es im Grunde gar nicht [...]“. ⁵³⁴ Zum anderen seien die Kinder verzogen, es sei sehr schwer sie „im freien Unterricht zu führen.“⁵³⁵ Sie habe also anfangs unter den, wie sie es darstellt, zur Faulheit neigenden Kindern „Zucht und Ordnung“ herstellen müssen, doch binnen weniger Wochen wären die Kinder „ganz versessen“ auf ihren Englischunterricht – obwohl Badenhausen, wie sie einräumt, recht streng sei und auf Tempo arbeite.⁵³⁶ Als weitere Neuerung führt sie Gymnastik ein. Im Dezember könne sie schließlich „die Zügel lockerer lassen“, denn die Kinder arbeiteten jetzt ganz von selbst und seien „tüchtig“. ⁵³⁷ Badenhausen ist überzeugt, dass die Kinder sie lieben, weil sie zwar einerseits streng sei, aber ihnen andererseits Freiheiten lässt, wenn sie vorher „ordentlich ihre Sache getan haben.“⁵³⁸ Manchmal müsse sie die Kinder zu Schulschluss sogar regelrecht zum Aufhören zwingen. Den Einschätzungen der Assistentinnen zufolge sei manchen Kindern nicht zu helfen, aber Badenhausen gebe keines auf, wie sie schreibt. Stolz berichtet sie davon, wie sie ein Kind, das sich wochenlang trotzig allem verweigert habe, in die Klasse integrieren und zum Lernen bewegen kann.⁵³⁹ Diese Lernergebnisse seien nicht das Resultat von Paukerei, Badenhausen „tue alles

⁵³⁰ Ebd.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² I. Badenhausen, Notizen zum Englischunterricht, 1932, handschriftl. Manuskript; PHHF.

⁵³³ Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 17.11.1931, PHHF.

⁵³⁴ I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 31.01.1932, PHHF.

⁵³⁵ I. Badenhausen, Notizen über den Unterricht, Frühjahr 1932, gebundenes Notizbuch; PHHF.

⁵³⁶ I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 17.11.1931, PHHF; Badenhausen bezeichnet das Lernen und den Unterricht stets als „Arbeit“.

⁵³⁷ Ebd.

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 23.01.1932, PHHF.

nur ein Mal, – aber ich zwingen sie sich sogleich vollkommen [für den Unterrichtsstoff] zu interessieren.“⁵⁴⁰ Badenhausen organisiert ihren Unterricht entsprechend dem Prinzip der Selbsttätigkeit des Kindes.

Neben die typisch reformpädagogischen Ideen treten hier deutliche Elemente wilhelminisch-autoritärer Pädagogik. Überraschend bezeichnet Badenhausen den Elementarbereich als ihr „stille[s] Königreich“.⁵⁴¹ Von Kindern unter sechs Jahren ist schließlich nicht zu erwarten, dass sie sich besonders ruhig verhalten – selbst wenn Badenhausen als „Königin“ die Kinder regieren würde. Darüber hinaus ist es schwer vorstellbar, dass ein Kind, das gezwungen wird sich für etwas zu interessieren, sich organisch und selbstschöpferisch entwickelt. Selbstentfaltung erfolgt in Badenhausens Unterricht unter der Bedingung von Zucht und Ordnung. Die Kinder seien, wie sie weiterhin erklärt, entweder unter den Händen hilfloser Eltern oder unfähiger Bediensteter – beide nicht imstande zu strafen – verkommen und könnten nichts dafür.⁵⁴² Sie ziehe diesen Erwachsenen die Kinder in jedem Fall vor, doch auch sie würden als Erwachsene selten das werden, „was sie als Kind versprechen.“⁵⁴³ Meist entwickelten sie sich zur Oberflächlichkeit und Selbstüberschätzung. Den „schöne[n], gute[n] indische[n] Mensch[en]“, von dem an der Odenwaldschule die Rede war, so ihr desillusioniertes Fazit, gäbe es bestenfalls vereinzelt.⁵⁴⁴ Zwar bemüht sich Badenhausen anfangs noch, die von ihr kritisierten Umstände zu verändern. Im April befindet sie aber schließlich, jegliches weitere Engagement für die Modern School sei sinnlos.⁵⁴⁵ Auch von ihren liberalen und kosmopolitisch orientierten Ansichten rückt Badenhausen im Laufe ihres Aufenthalts in Delhi ab, um in zunehmendem Maß ihre nationale Identität zu betonen. Wie ist es dazu gekommen?

Anhand der Quellen ist es nicht nachvollziehbar, ob Badenhausens Veränderung bereits vor ihrer Abfahrt stattfindet. Wie Gippert und Kleinau darlegen, ist eine solche Entwicklung bei im Ausland tätigen deutschen Lehrerinnen keine Besonderheit. Solche Arbeitsaufenthalte lösten

kulturelle Selbstvergewisserungsprozesse aus, stärkte[n] patriotische Bewusstseinslagen und trug[en] somit eher zu einer Festigung der nationalen Identität reisender Lehrerinnen bei. In einer Zeit, in der das nationale Sendungsbewusstsein [...] propagiert wurde, lag es nahe [...] dass hier deutsche Frauen ‚deutschen Geist‘ und ‚deutsches Wissen‘ einer als unter- bzw. fehlentwickelt gedachten Fremde zutrug.⁵⁴⁶

Das lässt sich auch am Beispiel Badenhausens beobachten. In den Briefen an Hohlfeld erschafft sie ein Bild von Indien und indischen Menschen, das bisweilen so abscheulich ist, dass ihre Distanzierung davon die einzig logische Konsequenz sein muss. Ihre Schilderungen sind das absolute Gegenteil dessen, was Alwine von Keller über Indien schreibt oder berichtet und was die Gehees über Indien zu wissen glauben. Weder erscheinen ihr die Menschen Indiens unverdorben oder natürlich, noch besonders weise und edel in ihrem Glauben oder in

⁵⁴⁰ Ebd.

⁵⁴¹ I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 21.12.1931, PHHE.

⁵⁴² Vgl. I. Badenhausen, Notizen über den Unterricht, Frühjahr 1932, gebundenes Notizbuch; PHHE.

⁵⁴³ I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 12.1.1932, PHHE.

⁵⁴⁴ Ebd.

⁵⁴⁵ Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 25.4.1932, PHHE.

⁵⁴⁶ Vgl. W. Gippert/E. Kleinau, Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen, Köln 2014: 12; siehe außerdem: dies., Als Lehrerin in Deutsch-Südwest, in: Schlüter (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen, Opladen 2006; W. Gippert, Vertextete Fremdheit – inszeniertes Selbst, in Hoff et. al. (Hrsg.), Gender-Geschichte/n, Köln 2008.

ihrer Weltanschauung – im Gegenteil: Bei Badenhausen findet man alle denkbaren Negativ-Stereotype zu Indien. Während sie beispielsweise in den Anhängern Gandhis, mit dem sie sympathisiert, zunächst noch den „Kern dieses Volkes“ erkennt und meint, „die wertvollsten Menschen gehören hierzu“, ⁵⁴⁷ stellt Badenhausen bald resigniert fest, dass es sich bei deren Gefolgschaft nur um „eine Halbheit“ handle. ⁵⁴⁸ Die Anhänger Gandhis richteten sich gar nicht nach dessen hohen Idealen. Anfangs ist sie begeistert, dass selbst reiche Inder, in diesem Fall Schulgründer Raghubir Singh, ganz schlichte „home-spun“-Kleidung tragen. ⁵⁴⁹ Kurz darauf ist sie verständlicherweise schockiert, wie dieselbe Person auf dem Markt Bettler wie „ekles Gewürm fortgestoßen“ habe. ⁵⁵⁰ Sie trifft in Indien auf die Widersprüche und Diskrepanzen, die notwendigerweise zwischen dem romantisch idealisierten Indienbild und den tatsächlichen Gegebenheiten existieren müssen. Je höher die Erwartung, desto größer die Enttäuschung.

Die Briefe Badenhausens, die vor 1931 datieren, enthalten keinerlei nationalistische oder antirepublikanische Ressentiments. Eine mögliche Erklärung für ihre bis zum Hass anschwellende Ablehnung Indiens und den zeitgleich wachsenden Nationalstolz ist der Einfluss ihres damaligen Verlobten, Andreas Hohlfeld, in den sie bei Antritt der Reise frisch verliebt ist. Hohlfeld gehört als Mitglied der NSDAP und junger Akademiker zur 1930er Generation eines lebensreformerisch geprägten und gebildeten Prekariats. Er versorgt Badenhausen nach ihrer Abreise regelmäßig mit entsprechenden deutschen Presse-Erzeugnissen, auch mit Texten des nationalbolschewistisch orientierten *Tat*-Herausgebers Hans Zehrer. Badenhausen nimmt dessen Schrift „Rechts oder Links“ zustimmend zur Kenntnis. ⁵⁵¹ Bereits fünf Tage nach Ankunft in Delhi notiert Badenhausen, dass sie klar nach Deutschland gehöre. Der Osten „mit all seinem Zauber“ fange sie nicht ein. ⁵⁵² Bis Januar wächst ihre Frustration dermaßen, dass sie sich innerlich aus Indien verabschiedet: „[W]as geht mich Indien an?“, fragt sie und fügt hinzu: „Wenn es [in Deutschland] ums Leben geht!“ ⁵⁵³ So pflichtet sie Anfang 1932 Hohlfelds Ansichten zur Präsidentschaftswahl bei und merkt verständnislos an, dass ihre Eltern Hindenburg wählen. ⁵⁵⁴ Badenhausen will am Erstarken Deutschlands, wofür eine

547 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 29.10.1931, PHHF.

548 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 9.11.1931, PHHF.

549 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 29.10.1931, PHHF; home-spun oder auch khadi sind Bezeichnungen für selbsthergestellte Baumwollstoffe, die von Gandhi im Unabhängigkeitskampf zum Politikum erhoben werden und symbolisch dafür stehen, dass Indien sich selbst versorgen und daher unabhängig von den aus England importierten Stoffen sein kann.

550 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 09.11.1931, PHHF.

551 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 7.3.1932, PHHF; H. Zehrer (1899-1966) gibt ab 1929 die *Die Tat* im Diederichs Verlag heraus, richtet das Blatt antirepublikanisch aus und macht es so zu einer vielgelesenen Zeitschrift der jungen rechtskonservativen Eliten in Deutschland, vgl. Craig, R. Bast, *Konservative Revolution*: 114f; unter dem Titel „Rechts oder Links“ erscheinen von ihm zwei Texte: Ein Artikel in *Die Tat* 23/7 (1931): 505-559; außerdem ein Buch mit dem Untertitel „Die Verwirrung der Begriffe“, 1931 in Jena bei Diederichs verlegt. Zehrer setzt sich für einen protofaschistischen Zusammenschluss des linken und rechten politischen Lagers ein, um mit vereinten Kräften die demokratisch verfasste Republik zu beseitigen.

552 Brief von I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 29.10.1931, PHHF.

553 Brief von I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 24.01.1932, PHHF.

554 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 14.03.1932, PHHF; neben P. v. Hindenburg stellen sich E. Thälmann (KPD), T. Duesterberg (DNVP/Stahlhelm) und A. Hitler (NSDAP) zur Wahl; in der Stichwahl kann sich Hindenburg nur mit den Stimmen der SPD gegen Hitler durchsetzen; Hohlfeld dürfte als NSDAP-Mitglied auf Hitler gesetzt haben.

auch dezidiert national orientierte Erziehung notwendig sei, mitwirken.⁵⁵⁵ Für ihr Volk wolle sie jeden Dienst tun und damit direkt an der Odenwaldschule beginnen. Noch besser erscheint ihr jedoch eine eigene Schule, „denn wir wollen noch ›deutscher‹ und ›consequenter‹ als die OSO arbeiten.“⁵⁵⁶

Badenhausen geht es aber auch darum, ihr Selbstgefühl der Stärke und Überlegenheit zu wahren. Sie äußert die Befürchtung, Indien könne sie beschämen.⁵⁵⁷ Die vom Heimweh geplagte Pädagogin ringt in den Briefen an Hohlfeld um ihre Selbstbeherrschung; sie verlangt sich stete Disziplin ab, gesteht sich keinerlei Schwäche zu. Europäer, so der Ethnologe Fritz Kramer, würden in den Tropen häufig von einer Angst vor Identitätsverlust befallen:

Der in den Tropen von seiner Kultur isolierte Europäer fühlt sich bedroht und zugleich versucht. [...] Das autoritäre Moment des europäischen Ethnozentrismus korrespondiert einer irrationalen Angst, im Anderen [...] unterzugehen.⁵⁵⁸

Das scheint auf Badenhausen zuzutreffen. Ihre Abwehrmechanismen sind sehr emotional, teils irrational. Ein wiederholt auftretendes Muster ist es, die indischen Kolleginnen und Kollegen im Unklaren über ihre Ansichten zu lassen, um sich anschließend über ihr mangelndes Verständnis oder ihr Unwissen verächtlich zu äußern.⁵⁵⁹ Badenhausen schreibt, dass sie pausenlos tätig sei. Sie stilisiert sich zum Gegenbild der Inder, die sie der Trägheit und Inkonsistenz bezichtigt, sie will den Spieß umdrehen und Indien „mit meiner Arbeit beschämen.“⁵⁶⁰ Ihren Aufenthalt in Indien rechtfertigt sie demgegenüber damit, dass sie gebetsmühlenartig wiederholt, die Zeit vor Ort gut nutzen zu wollen. Die Tätigkeit in Delhi, gerade gegen all die Widrigkeiten vor Ort, und die so erlangte Erfahrung würden für ihre Arbeit in Deutschland wertvoll sein: „[D]aran wachsen die Kräfte für Grösseres.“⁵⁶¹ Wiederholt betont sie, dass sie vieles nur in Indien lernen könne, der Aufenthalt dort ist ihr Mittel zum Zweck, „reifer zu werden für deutsche Arbeit.“⁵⁶² Ihre Kräfte sollen an den Widerständen wachsen.⁵⁶³ In solchen Aussagen materialisiert sich Badenhausens Verständnis vom Lernen, das sie als Kampf begreift, den nur die Starken bestehen.

Für Badenhausen, die von Nietzsche begeistert ist und Schwäche ablehnt, wird Indien zur Kraftprobe. An sich stellt sie den Anspruch, einem nietzscheanischen Menschenideal zu entsprechen, eine selbstbestimmte Person zu sein, die auch gegen Konventionen verstoßen darf. Diese Haltung findet nicht nur Ausdruck in ihrer Selbstdisziplinierung und in der Verachtung der Menschen Indiens, sondern in an Misogynie grenzenden Ansichten. Sie äußert sich herablassend über kokettierende Frauen. Ihrem Ideal entsprechend sollten Frauen knaben-

555 In mehreren Briefen spricht Badenhausen von „unserer Aufgabe“, z. B. im Brief vom 1.11.1931 oder 12.1.1932; PHHF.

556 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 17.01.1932, PHHF.

557 Zum Beispiel in I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 13.12.1931, PHHF.

558 F. Kramer, *Verkehrte Welten*, Frankfurt a.M. 1977, S. 69.

559 Vgl. u.a. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 12.01.1932, PHHF; Badenhausen schreibt hier, dass sie entschlossen ist, das eine Jahr zu bleiben, wohingegen die Schulleiterin Bose davon ausgehe, sie bleibe länger: „Sie glauben, weil ich stets fröhlich bin u alles mitmache u ‘ganze Arbeit’ tue, u an allem interessiert bin, ich fühlte mich ‘zu Hause’. O, diese Stümper der Psychologie! Ich lache sie alle aus!“

560 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 02./03.05.1932, PHHF.

561 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 09.11.1931, PHHF.

562 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 29.10.1931 und 17.01.1932; PHHF; an anderer Stelle schreibt sie, dass sie „In einem Referendarjahr [in Deutschland] nicht so viel pädagogisch [habe] lernen können wie hier“, dies. an A. Hohlfeld, 25.4.1932, PHHF.

563 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 09.11.1931, PHHF.

haft, sportlich, klug, still, selbständig und gepflegt sein – so, wie Badenhausen sich selbst gibt und sieht.⁵⁶⁴ Inderinnen seien sehr „fraulich“; das mache sie zwar „reizvoller“ als die emanzipierten Frauen in Europa, aber letztlich taugten sie damit, so Badenhausen, nur fürs Hausfrauendasein.⁵⁶⁵ Berufstätige Inderinnen bezeichnet sie als „irgendwie verbogen“.⁵⁶⁶ Die Frauenbewegung stehe in Indien da, wo sie in Deutschland vor 20 Jahren gestanden habe. „»Frauliches« und »Sachliches« zu verbinden“, also eine Vereinigung von Geist und Gefühl herzustellen, gelänge ihnen nicht.⁵⁶⁷ Auch das Geschlechterverhältnis kritisiert sie, vor allem, dass Frauen oft Angst vor Männern hätten: Sie solidarisiert sich nicht mit den Frauen, sondern äußert Mitleid mit den Männern und fragt, was diese „nur mit so einer Frau machen“ sollten.⁵⁶⁸ Schuld daran sei die „verkorkst[e]“ indische Erziehung, wofür sie wiederum die Mütter verantwortlich macht.⁵⁶⁹ Badenhausen befürwortet eine „Arbeitskameradschaft“ zwischen Mann und Frau – so wie es zwischen ihr und Hohlfeld geschehe – alles andere sei unnatürlich und ungesund.⁵⁷⁰ Sie fühlt sich überlegen: „Ich komme mir den indischen Frauen gegenüber viel freier vor, selbständiger.“⁵⁷¹

Demgegenüber ist Badenhausen von Gandhi, vor allem von seinem nationalen Kampf und dessen Ansichten zu Gesundheit begeistert. Ihm zufolge erlaube es die westliche Medizin den Menschen weitestgehend risikofrei verschiedensten Lasten zu frönen; Badenhausen schreibt:

Die Doktoren schwächen somit die Willenskraft, anstatt die Menschen zu zwingen [...] ihren Character durch die „disciplinary rules for body & soul“ zu stärken. „Disease is the result of our thoughts as much as of our acts“! Er [...] ist der Meinung, dass die meisten Krankheiten aus der Vernachlässigung der natürlichen Gesetze des gesunden Lebens entspringen.⁵⁷²

Badenhausen denkt, es sei eine „innere[...] Verpflichtung“, den Körper und die Seele rein zu halten, womit sie das gleiche wie Gandhi zu meinen glaubt, wenn dieser sagt, dass der Körper die Wohnstätte Gottes sei.⁵⁷³ So wird Gesundheit in ihrer Deutung zur Frage des Charakters, der Willensstärke und der nationalen Verantwortung.⁵⁷⁴

Als Badenhausen im Januar 1932 mit Angehörigen eines örtlichen Gurukuls⁵⁷⁵ in Kontakt kommt, findet sie endlich das Indien, das sie erhofft und erwartet hat. Die rein männliche

564 Vgl. dazu I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 18.04.1932, PHHF; darin berichtet sie von einem Tanztee bei Bekannten, dem indisch-deutschen Ehepaar Siddiqui, wo sich Badenhausen depliziert fühlt: Alle anwesenden Frauen seien geschminkt und in „kostbarer Toilette“ erschienen; sie wolle und können nicht „so öde rumkokettieren oder die melancholische interessante Frau spielen“; bei geselligen Anlässen zähle man sie zu den „intellectual women“, I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 11.11.32, PHHF.

565 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 11.11.1931; PHHF.

566 Ebd.

567 Ebd.

568 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 27.10.1931 und 16.05.1932; PHHF.

569 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 16.5.1932, PHHF.

570 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 11.11.1931; PHHF.

571 Ebd.

572 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 17.11.1931, PHHF; die Herkunft des Gandhi-Zitates ist unklar.

573 Ebd.

574 Gandhi hingegen verweist auf Krankheiten als das Ergebnis von karma, vgl. M. K. Gandhi, *The Bhagavad Gita According to Gandhi*, ed. by J. Strohmeier, Berkley 2009: 111: „It is for our good [...] to believe that our illness is the result of our sins.“

575 Als Gurukul („Familie des Lehrers“) werden hinduistisch, buddhistisch oder sikhistisch ausgerichtete Orte traditionellen Lernens bezeichnet, in dem die Schüler im Haus ihres Lehrers leben und dort neben religiöser Instruktion auch Fertigkeiten in Aufgaben des Alltags erlernen. Während der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts kam es zur Renaissance des Gurukul-Modells. Von Akteuren des radikalen Flügels der reformhinduis-

Gemeinschaft des Gurukuls bevorzugt sie dezidiert dem am Britischen Modell orientierten Lady Hardinge Medical College, das sie einmal besucht und an dem nur Frauen studieren. In Sachen Gemeinschaftsbildung seien Männer den Frauen überlegen, so Badenhausen.⁵⁷⁶ Im Gurukul mit seinen „ganze[n], indische[n] Menschen“ wird getan, was zu tun sei, um Indien voran zu bringen: Man hält am Volkstum fest.⁵⁷⁷ Die dortige Pädagogik basiere auf genuin indischen Werten, und Badenhausen ist beglückt von der Einfachheit der Einrichtung: „Geist und feines Menschentum [...], die Haltung voll natürlicher Würde.“⁵⁷⁸ Die Schule und ihre Angehörigen, so ihr Fazit, seien „rein arisch“.⁵⁷⁹

Die Gurukuls zu Beginn des 20. Jahrhunderts basieren als Bildungseinrichtungen des radikalen Flügels des Ārya Samāj auf einem strikt anti-westlichen Weltbild und sollen an hinduistische Traditionen anknüpfen. Die ausschließlich Jungen offenstehenden Schulen zeichnen sich durch eine asketische Ethik aus: Die Schüler, genannt Brahmacharis, leben gemeinsam mit ihren Lehrern relativ autonom abseits städtischer Gebiete; es gelten striktes Zölibat und das Gebot des Vegetarismus. Der Historiker Harald Fischer-Tiné beschreibt den Gurukul Kangri als „Charakterschmiede der Nation“, in der die Schüler körperlich und moralisch vervollkommen und zu nützlichen Staatsbürgern erzogen werden sollen.⁵⁸⁰ Die pädagogischen Mittel dafür sind eine Mischung aus religiösen Praktiken – Gebeten, Mantras, Opfern, Körperübungen – und viktorianischer Männlichkeitserziehung, wie Fischer-Tiné ausführt.⁵⁸¹ Die Jungen sollen, entgegen dem kolonialen Vorurteil, nicht zu „effeminierten Indern“ werden. Trotz der antikolonialen Agenda können die Gurukuls daher bei einigen Vertretern des Kolonialismus und anderen westlichen Intellektuellen punkten,

weil dort Qualitäten wie Altruismus, Disziplin, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein vermittelt wurden, also eben jene Kardinaltugenden, deren Weitergabe sie als Endziel ihrer zivilisatorischen Mission in Indien betrachteten.⁵⁸²

Anders gesagt: Die Gurukuls sind in ihrer Hybridität auch ein Produkt eines zeitgenössischen orientalisierten Indienbildes, das mit Badenhausens Vorstellungen korrespondiert. Wie Fischer-Tiné konstatiert, werden die Gurukuls – von ihren Gründern konzipiert als Bollwerk gegen den Einfluss der Kolonialherren – paradoxerweise zu Erfüllungsgehilfen der imperialen Erziehungsmission, die auf der Annahme basiert, dass die Inder erst dann in der Lage

tisch-hindunationalistischen Bewegung Ārya Samāj wurden Gurukuls als dezidierte Alternative zu den von den Briten betriebenen Schulen gegründet, als erster der Gurukul Kangri 1902. Bei der von Badenhausen besuchten Einrichtung handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit um dessen Außenstelle im Süden Delhis, den Gurukul Indraprastha (gegr. 1916). Als Prinzipien der Gurukuls gelten die Anknüpfung an Hindu-Traditionen hinsichtlich von Inhalten als auch der Art der Wissensvermittlung sowie die Verweigerung der Zusammenarbeit mit kolonialen Behörden. Mehr Informationen siehe Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*; Fischer-Tiné bezeichnet Gurukuls auch als „Waldschule[n]“ (ebd.: 15); etwa zeitgleich lernt sie auch Zakir Husains Jamia Millia Islamia kennen und erwähnt sie lobend, vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 17.1.1932, PHHF.

576 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 24.6.1932, PHHF; Badenhausen soll als Kind selbst jungenhaft gewesen sein, vgl. dies. an A. Hohlfeld, 2.7.1932, PHHF; in rein weiblichen Gemeinschaften sei ihr außerdem stets „ein wenig übel“, dies. an A. Hohlfeld, 18.3.1932, PHHF.

577 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 29.10.1931; PHHF.

578 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 2.3.1932; PHHF.

579 Ebd.

580 Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 197.

581 Vgl. Fischer-Tiné, *National Education, Pulp Fiction and the Contradictions of Colonialism*: 230f.

582 Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri*: 332f.

seien sich selbst zu regieren, wenn sie zu verantwortlichen und mannhaften Bürgern erzogen würden.⁵⁸³

Badenhausen sieht im Gurukul das genaue Gegenteil der Modern School. Zwar fühle sich auch letztere dem nationalen Kampf in Indien verpflichtet, aber im Gurukul werde „das Beste des indischen Geistes verwirklicht“ und es sei eine „tiefe[...], feine[...] reinhinduistische[...] Erziehung“ am Werk.⁵⁸⁴ Überhaupt sei die nationale Bewegung Indiens ganz „in unserem Sinne“, wie Badenhausen schreibt.⁵⁸⁵ Die von ihr geschilderten Reaktionen auf den Vortrag, den sie in einem Gurukul über Neue Erziehung in Deutschland hält, lassen vermuten, dass die Wertschätzung wechselseitig ist. Man habe ihr dankbar und interessiert zugehört, ihr versichert, etwas wirklich Neues gelernt zu haben. Badenhausen festigt den Kontakt. Sie verbringt viel Zeit mit einem der dortigen Swamis, Satyadas, und schreibt in ihren Briefen davon, dass sie einen größer angelegten Austausch mit den Gurukul-Pädagogen initiieren möchte: Sie lege „die ersten Steine für die Zusammenarbeit von Westen und Osten.“⁵⁸⁶

Gegenüber Hohlfeld konkretisiert Badenhausen nicht, was darunter zu verstehen sei, in ihren persönlichen Notizen finden sich jedoch einige Anhaltspunkte. Ein Ziel der anvisierten deutsch-indischen Zusammenarbeit soll die Entwicklung eines „indischen Sport[s]“ sein, wozu Inder in Deutschland trainieren sollten, „damit sie ihren Horizont erweitern, aber [anschließend nach Indien] zurückkommen und aufbauen!“⁵⁸⁷ Englischen Sport lehnt sie entschieden ab. Insgesamt sei es das Wichtigste, „das Indische [zu] entwickeln“ und „neue Erziehungsideale“ aus Deutschland zu lernen.⁵⁸⁸ In den Gurukuls sieht sie dafür die geeigneten Partner, denn diese Schulen seien „deshalb so wichtig, weil sie die einzige[n] [sind], die rein-indische Tradition [...] verwirklich[en]“ und an ihrem Volkstum festhalten, was Badenhausen zufolge die dringlichste Aufgabe der Inder sei.⁵⁸⁹ Die Vermittlung von Kenntnissen erscheint ihr sekundär, denn die Inder seien wenig daran interessiert.⁵⁹⁰ Im Kern heben ihre Skizzen darauf ab, dass man in Indien besonders viel von den Deutschen lernen könne. Aufbauarbeit wolle sie hingegen nicht leisten, denn jedes Volk müsse in der Lage sein sich selbst zu helfen. Badenhausen ist vom westlichen Selbstverständnis der Überlegenheit erfüllt, wie aus ihren Plänen zum indischen Sport deutlich wird. Sie setzt bei den Deutschen ein inniges Verständnis dafür voraus, was Indien benötige – und auf dieser Basis sollen sie bei der Entwicklung eines nationalen indischen Sports tätig werden. Diese Vision ähnelt der von Theodor Springmann 1915 entwickelten Utopie eines deutsch-indischen Reiches:

Wir werden den erwachenden Völkern des Ostens zurufen: [...] nehmt aus Deutschlands Hand das Geschenk der goldenen Freiheit. Kommt zu uns, lernt unsere Sprache, lernt unsere Technik. [...] Wir öffnen [unsere Hochschulen] unseren Freunden, Indien [u. a.] [...]. Zu wem anders wollen diese erwachenden Völker im Osten in ihrem Bildungsdrange kommen, als zu uns, ihren Bundesgenossen, ihren ersten Freunden in der westlichen Welt. Und gerade die Völker sind es, auf deren Moralität wir noch rechnen können. [...] Freundschaft, nicht Unterdrückung, das ist das Panier des neuen deutschen universellen Kolonialreiches.⁵⁹¹

583 Vgl. Fischer-Tiné, *National Education, Pulp Fiction and the Contradictions of Colonialism*: 230f.

584 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 22.03.1932; PHHF.

585 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 27.10.1931, PHHF.

586 I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 06.05.1932; PHHF.

587 I. Badenhausen, Notizen, handschriftl. Manuskript, 1932; PHHF.

588 Ebd.

589 Ebd.

590 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld vom 29.10.1931, PHHF.

591 Springmann, *Deutschland und der Orient*: 21f.

Deutsche und Inder dürften also nur unter der Bedingung einer deutschen Hegemonie zusammenarbeiten, was lediglich eine andere Form von Kolonialismus darstellt – eine, die primär auf der Basis geistig-kultureller Einflussnahme gegenüber rein ökonomischer Dominanz funktioniert.

An Paul Geheeb schickt Badenhausen andere Briefe; sie sind in Ton und Urteil merklich zurückhaltender. Sie schreibt ihm, froh über ihren Aufenthalt in Indien zu sein.⁵⁹² Zwar verschweigt sie Geheeb nicht, dass die Modern School ihrer Meinung nach vieler Reformen bedürfe und „sehr in den Anfängen“ stehe, aber immerhin bescheinigt sie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern guten Willen.⁵⁹³ Gegenüber Hohlfeld konstatiert sie, dass ein „Paulus, eine Edith u eine Alwine“ fehlen würden, in anderen Worten „richtige Erzieher“. ⁵⁹⁴ In den Briefen an ihren Verlobten distanziert sich Badenhausen sukzessive von der Odenwaldschule. Alwine von Keller und Paul Geheeb verlieren bei Badenhausen an Ansehen, weil sie Indien bzw. Inderinnen und Inder falsch beurteilt, sich täuschen und ausnutzen lassen hätten.⁵⁹⁵ Der edle Geist, den sie in Indern zu sehen meinen, existiere nur vor Gästen, aber nicht in der alltäglichen Arbeit.⁵⁹⁶

Badenhausens Briefe zeigen deutlich die Schattenseiten des von der Romantik geprägten Indienbildes. Ihre ganze Verachtung und ihr teils blanker Hass auf das Land und seine Menschen sind stets auch Ausdruck dafür, dass ihr in ihnen das Gegenteil dessen begegnet, was das romantische Bild sie erwarten lässt. Vermeintlich lernunwillig und lernunfähig erscheinen die Inder – vor allem in und im Umfeld der Modern School – als Gegenteil des romantischen Kindesideals, als Abbild des nicht zu pädagogisierenden Kindes. Auch die Verwirklichung vom „körperlichen Ausdruck höchster geistiger Kraft“, welche sie in Ganzheitlichkeit verkörpernden Buddha-Statuen erkennt, sei ihr nur höchst selten in Indien begegnet.⁵⁹⁷ Allein die Hindunationalisten am Gurukul, die als Spiegelbild eines westlich-orientalisierten Indienbildes dem romantischen Ideal vergleichsweise nahekommen, finden ihre Anerkennung. Den Kindern an der Modern School gegenüber lässt sie Nachsicht walten. In ihnen sieht sie einerseits Opfer einer fehlgeleiteten Erziehung, andererseits seien sie „ursprünglich verständiger“ als die Erwachsenen.⁵⁹⁸ Die Infantilisierung Indiens wird so in das Gegenteil der romantischen Idealisierung gekehrt. Sie bezeichnet Inderinnen und Inder als „infantil“, meint damit jedoch Unreife, Unverstand, gar Unberechenbarkeit oder Verschlagenheit.⁵⁹⁹

Vor dem Hintergrund ihrer Besinnung auf deutschnationale, völkische und rassistische Ansichten betreibt Badenhausen zudem ein „Othering“ Indiens, das die südasiatische Kultur als größtenteils minderwertig darstellt. Demgegenüber kann sie ihre auf deutscher Hegemonie basierenden Überlegenheit unter Beweis stellen. Ein fruchtbarer Austausch, welcher

592 I. Badenhausen an P. Geheeb, Brief vom 9.12.1931; GAG I. A.

593 Ebd.

594 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 15.1.1932; PHHF.

595 Vgl. ebd.: Keller hätte nur ein „Besuchs-Urteil“ gefällt, während Badenhausen „richtig“ mit den Menschen zusammenlebe und daher besser urteilen könne; im Brief an A. Hohlfeld vom 28.06.1932 schreibt sie, dass Geheeb sich von einer Inderin, vermutlich ist damit S. Hutheesing gemeint, habe ausnutzen lassen und nicht ganz schuldlos daran sei, vgl. ebd., PHHF.

596 Vgl. I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 31.01.1932; PHHF.

597 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 13.12.1931; PHHF.

598 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 19.6.1932; PHHF.

599 I. Badenhausen an A. Hohlfeld, 18.4.1932, PHHF; im Brief an Hohlfeld vom 27.01.1932 schreibt Badenhausen, dass sie Bose und Singh allerhand zutraue und meint, dass Geld ihnen das Wichtigste sei. Dahinter steht ihr Verdacht, dass sie ihr – anders als versprochen – die Stelle nicht verlängern oder möglicherweise das Gehalt kürzen könnten, wozu es jedoch in anderen Briefen keinen Anhaltspunkt gibt, vgl. ebd.; PHHF.

die Begegnung auf Augenhöhe und die Gleichwertigkeit der Partner voraussetzt, kann so nicht stattfinden. Vielmehr zeigt sich bei Badenhausen ein in Deutschland seinerzeit nicht untypischer „geistiger Kolonialismus“: Aufgrund der Annahme, die Deutschen wüssten um die wahren, zeitlosen Werte indischer Kultur und brächten ein ganz besonderes Verständnis für Indien mit, imaginiert man sich in Deutschland als rechtmäßigen Herrscher über den Kontinent, dazu berufen, die Inder zu ihrem wahren Volkstum zurück zu führen.⁶⁰⁰ Bei Badenhausen zeigt sich damit, wie nah Indophilie und Indophobie beieinanderliegen.

⁶⁰⁰ Vgl. dazu u. a. Myers: 146ff etc., vgl. außerdem R. Cowan, *The Indo-German Identification*, New York 2010, Cowan spricht von einer deutsch-indischen Identifizierung und dem Bemühen, indische Wurzeln mit der Bestimmung Deutschlands in Einklang zu bringen; u. a. McGetchin, *Indology, Indomania, and orientalism*: 141ff verweist auf die (indologische) Konstruktion verschiedenster Verbindungslinien zwischen Deutschland und Indien.

6 Fazit

Erstmals wird mit der vorliegenden Arbeit das Phänomen der „Asiensehnsucht“ in Kontexten von Erziehung und Lebensreform um 1900 unter Zuhilfenahme von Saids Theorem des Orientalismus ausführlich in seinen pädagogischen Verwendungszusammenhängen analysiert sowie machtkritisch eingeordnet. Im Zentrum der Analyse steht die überwiegend indophile Beschäftigung mit Personen, Konzepten und Traditionen des südasiatischen Subkontinents in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung, insbesondere mit indischen Glaubenskonzepten sowie religiösen Praktiken und mit Rabindranath Tagore. Weiterhin wurde ermittelt, welche Kontakte zwischen den deutschen Akteurinnen sowie Akteuren und jenen der indischen New Education in den Jahren 1918 bis 1933 bestehen. Mit Orientalismus als Analysewerkzeug wird der Fokus auf die Illegitimität der globalen westlichen Hegemonie gelegt, indem die diskursiv postulierte und kolonial exekutierte Inferiorität des „Orients“, hier speziell Südasiens, kritisch in den Blick gerückt wird.

Der zentrale Befund dieser Arbeit ist, dass eine relevante Anzahl von Personen aus der Jugendbewegung und Reformpädagogik in ihrer Beschäftigung mit Indien und den Begegnungen mit Inderinnen und Indern bestehende orientalistische Diskurse fortführt, verfestigt und stabilisiert, indem sie mehrheitlich Indienbilder aufruft, die mittels „Othering“ in der Epoche der Romantik entstanden sind. Es handelt sich dabei – anders als bei Said, der primär orientophobe Darstellungen analysiert – meist um indophile Projektionen, welche die Machtasymmetrien ausblenden und verschleiern. Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Jugendbewegte tragen auf diese Weise – zumindest mittelbar – dazu bei, dass die westliche Hegemonie nicht infrage gestellt, sondern verstetigt wird. Zwischen dem Mangel an Reflexion hinsichtlich Macht und Herrschaft im politischen und im jugendbewegt-reformpädagogischen Kontext besteht, wie mit der vorliegenden Arbeit gezeigt werden kann, ein innerer Zusammenhang, der sich aus der Parallelisierung romantischer Vorstellungen von Indien und Kindheit ergibt. So, wie mit der in Kreisen der Reformpädagogik gängigen Überhöhung des Kindes die generational bedingte Machtungleichheit – samt der daraus resultierenden professionellen Verantwortung einerseits und der Gefährdung des Machtmissbrauchs andererseits – oft ungenügend reflektiert wird, sind sich viele Jugendbewegte und Reformpädagoginnen sowie -pädagogen auch der subalternen Positionierung Indiens im globalen Gefüge nur unzureichend bewusst. Dabei sind nicht alle der hier besprochenen deutschen Akteure blind gegenüber der Hegemonie des Westens. Mit ihren überwiegend indophilen Ansichten tragen sie allerdings nicht dazu bei, die Herrschaftsverhältnisse einer nachhaltigen Kritik zu unterziehen: Von keiner der hier untersuchten Personen wird die indische Forderung nach Unabhängigkeit bedingungslos geteilt. Mit diesen Befunden erweitert die vorliegende Studie den Erkenntnisstand über Jugendbewegung und Reformpädagogik hinsichtlich ihrer Verstrickung in ungelöste problematische Machtverhältnisse.¹

1 Siehe dazu Arbeiten zu Macht- und insbesondere „sexuellem Missbrauch“, u. a. M. S. Baader, Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. Pädagogischer Eros in geschlechter-, generationen- und kindheitshistorischer Perspektive, in: W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*, Opladen 2012: 80-95, dies. *History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive*, in: C. Mahs, B. Rendtorff & T. V. Rieske (Hrsg.), *Erziehung-Gewalt-Sexualität*, Opladen 2016: 13-36, P. Dudek,

In den meisten Fällen ist die Indophilie in Reformpädagogik und Jugendbewegung, so ein weiterer Befund dieser Studie, religiös grundiert. Sie lässt sich erst vor dem historischen Hintergrund der kulturkritischen, teils apokalyptischen Stimmung des fin de siècle und der Weimarer Republik begreifen. In ihren Bestrebungen nach umfassender Erneuerung suchen Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Jugendbewegte – beeinflusst von lebensreformerischen Ideen – nach Orientierung und Inspiration. Dazu wenden sie sich häufig religiösen Heilsvorstellungen zu, oft solchen aus anderen Kulturen. Indien ist einer ihrer Sehnsuchtsorte. Ausschlaggebend dafür sind die mittels neureligiöser bis okkultur und lebensreformerischer Konzepte fortgeschriebenen und popularisierten romantischen Vorstellungen von Indien. Dementsprechend steht der südasiatische Subkontinent sinnbildlich für Natürlichkeit und Harmonie, für Unschuld und reinen Glauben, für die Abwesenheit der Ambivalenzen und Deformationen der Moderne.

Dieses Indienbild resultiert aus der um 1800, im Zuge der Romantik aufkommenden Indomanie, einer enormen Faszination und Begeisterung für alles Indische, ausgelöst durch die Verbreitung der damals jüngst übersetzten und noch wenig bekannten religiösen Schriften bzw. religiöser Dichtung Indiens. Unter anderem Johann Gottfried Herder schürt diese romantische Leidenschaft mit seinem am Ende des 18. Jahrhunderts geschaffenen Portrait der Inder als einem schönen und zugleich durchgeistigten Volk.² So findet die Romantik mit ihrem Streben nach dem Poetischen, dem Fantastischen, dem Transzendenten und dem Ursprünglichen in dem Indien, das ihnen aus Herders Schriften und den indischen Übersetzungen entgegentritt, eine perfekte Projektionsfläche für ihre zentralen Sehnsüchte. Wie gezeigt werden konnte, ist dieses Indienbild das Ergebnis eines romantischen „Otherings“ – ebenso wie das romantische Bild vom Kind, mit dem es in vielen Aspekten deckungsgleich ist.³ Beide sind das Resultat des romantischen Begehrens nach Natürlichkeit und dem Fantastischen, nach dem „Goldenen Zeitalter“, das es zurückzuerlangen gilt. Bereits in der Romantik werden indische Schriften entsprechend ihrer eigenen Vorstellungen als vorbildhafte Beispiele von zweckfreiem Aufwachsen in natürlicher Umgebung gedeutet. Indien, das auch als „Wiege der Menschheit“ bezeichnet wird, dient so der Kritik an der zeitgenössischen, auf Nützlich- und Vernünftigkeit abzielenden Erziehung. Das Problematische an der Indomanie und der Infantilisierung Indiens ist – mit Said gesprochen –, dass die koloniale Unterwerfung Indiens, an der zeitweise auch deutsche Truppen beteiligt sind,⁴ weitestgehend ausgeblendet wird. Das globale, westlich dominierte Herrschaftsgefüge wird so verschleiert und damit stabilisiert. Äquivalent dazu trägt das romantische Bild vom Kind, das unter anderem Ausdruck in der Exotisierung von Kindheit findet, nicht zur Beseitigung der strukturellen Benachteiligung von Kindern insgesamt bei.

Aus den Analysen der vorliegenden Studie wird deutlich, dass nicht nur das reformpädagogische Bild vom Kind, sondern auch das in der Reformpädagogik gängige Indienbild auf die Epoche der Romantik zurückgeht. Dort kommt ihnen aufgrund ihrer Einordnung in ein Denken, das phylo- und ontogenetische Prozesse parallelisiert, ein pädagogisches Moment zu.⁵ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann daher ein infantilisiertes Indien als reformpäda-

Liebevolle Züchtigung, Bad Heilbrunn 2012, C. Füller, Sündenfall, Köln 2013, M. Hagner, Der Hauslehrer, Berlin 2010, J. Oelkers, Eros und Herrschaft, Weinheim 2011.

2 Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.

3 Baader, Die romantische Idee des Kindes.

4 Tzoref-Ashkenazi, German soldiers in colonial India.

5 Baader, Die romantische Idee des Kindes.

gogischer Topos präsentiert werden, der für die Verwirklichung all jener kindlichen Wesenszüge steht, die die Reformpädagogik zum Ideal erhoben hat. Für die Reformpädagogik und die eng mit ihr verbundene Jugendbewegung ist angesichts dieser Befunde zu konstatieren, dass die Indophilie weniger auf die praktische Erziehung wirkt, als vielmehr Bestandteil der kulturkritischen Rhetoriken ist, mit denen die „Neue Erziehung“ legitimiert werden sollte. Reformpädagogik und Jugendbewegung greifen unter dem Einfluss der Lebensreform vielfach romantische Ideen auf. Sie beleben romantische Indiendiskurse neu und schüren indophile Diskurse. Als Spiegelbild des in der Reformpädagogik oft aufgerufenen romantischen Bildes vom Kind lässt sich Indien gewinnbringend in reformpädagogische Konzepte eingliedern. In der vorliegenden Arbeit wird damit auch die Produktivität der in Jugendbewegung und Reformpädagogik geläufigen Orientalismen herausgearbeitet: Viele der hier diskutierten Akteurinnen und Akteure können von Indienverweisen, Indienkontakten oder einer sonstigen ideellen Nähe zum Indischen aufgrund des indophilen Zeitgeistes profitieren. Publizistisch, aber auch was andere Formen der öffentlichen Präsenz betrifft, stellen die (diskursiven) Felder von Jugendbewegung und Reformpädagogik umkämpfte Märkte dar.⁶ Wer sich mit dem Indischen in Verbindung bringt, kann zunächst einmal mit öffentlicher Aufmerksamkeit rechnen, denn Indien gilt als Sinnbild für Exotik, weckt Neugier und Begehren. Mittels Äußerungen über Indien können bestimmte Positionen auf diesem Markt besetzt und zum Beispiel die eigene (Welt-) Offenheit, Glauben an Ideale wie Natürlichkeit oder Streben nach (religiöser) Erneuerung kenntlich gemacht werden. Hier besteht das Potenzial, bei dem jeweils adressierten Publikum Anerkennung oder Sympathie für diese Positionierung zu gewinnen und mittelbar vielleicht sogar höhere Schüler-, Anhänger- oder Mitgliederzahlen zu generieren. Die Bezugnahme zu Indien kann daher durchaus auch als Selbstvermarktungsstrategie begriffen werden. Die reformpädagogische und jugendbewegte Indophilie verstärkt sich dabei gewissermaßen selbst, indem bereits wertgeschätztes Indisches erneut zur Referenz wird, um einen Gegenstand aufzuwerten. So kommt der Vergleich einer deutschen reformpädagogischen Schule beispielsweise mit Shantiniketan einer Auszeichnung gleich. Der Besuch von indischen Gästen ergibt ebenfalls positive Schlagzeilen.

Die romantisch induzierte Indophilie ist vor allem in den bürgerlich-protestantischen und dabei oft in den liberalen und kosmopolitisch orientierten Milieus innerhalb von Jugendbewegung und Reformpädagogik anzutreffen. Im Zuge der Untersuchung haben sich im Wesentlichen zwei indophile Strömungen herauskristallisiert, die etwa zeitgleich zum Ende des Ersten Weltkriegs – meist zuerst in jugendbewegten und anschließend in reformpädagogischen Kreisen – entstehen und teils Überschneidungen aufweisen.

Eine dieser Strömungen bestimmt sich über die Hinwendung zu indischer Religion bzw. den jeweiligen, primär romantisch grundierten Vorstellungen davon. Das Indische erfüllt hier – in Verknüpfung mit dem Religiösen – die Aufgabe, eigene Denkansätze und Ansichten zu festigen und zu begründen. Unter den hier einzuordnenden Vertreterinnen und Vertretern aus Reformpädagogik und Jugendbewegung überwiegen kulturkritische, elitäre und auch rassistisch einzustufende Denkweisen, die eng an weltanschauliche und Selbstkonzepte sowie entsprechende (Erneuerungs-) Bestrebungen gekoppelt sind. Einflussreich sind hier zum einen neureligiöse Ideen mit Anteilen indischer Glaubenskonzepte, vor allem Theosophie, Mazdaznan oder Neugeist, und zum anderen die Lehren Vivekanandas und der Ramakrishna Mission oder religiöse Schriften Indiens, beispielsweise die „Bhagavad Gītā“. In der

⁶ Siehe dazu beispielsweise die jüngst erschienene Arbeit von K. Ketelhut, Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik, Köln et. al. 2016.

Auseinandersetzung mit diesen Ideen wird das Ziel einer religiös bis utopisch begründeten Höherentwicklung des eigenen Selbst und der ganzen Menschheit verfolgt, und zwar bei gleichzeitiger Behauptung der eigenen, also der okzidentalen Suprematie. In einigen Fällen werden als Mittel dazu religiöse Übungen wie z. B. Yoga, Atemübungen, Meditation praktiziert oder entsprechende Ernährungsvorschriften befolgt. Zeitgenössische eugenische und nietzscheanische Denkansätze schwingen in diesen Bestrebungen mit. So wird beispielsweise die hinduistischen Lehren entlehnte Idee der Reinkarnation auf die Jugendbewegung gemünzt, um das jugendliche Erneuerungspotenzial und die „Heiligkeit“ der Freideutschen Jugend zu begründen. Auch die Überwindung sexueller Beschränkungen sowie Konzepte von Weiblichkeit und Männlichkeit werden in der Jugendbewegung mit Verweisen auf Advaita Vedānta oder „Bhagavad Gītā“ diskutiert. Mit diesen zugleich auf Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung abzielenden Bestrebungen verbindet sich die Hoffnung auf Erneuerung und Krisenbewältigung.

Die Schattenseite dieser Bestrebungen ist die aus dem indophilen Begehren resultierende und wenig reflektierte „Einverleibung“ indischer oder zumindest indisch erscheinender Religiosität zum Zweck der Selbstprofilierung, zum Beispiel als religiös begründete Avantgarde, oder um sich selbst Charisma zu verleihen. Sie ist insofern Ausdruck eines globalen Machtverhältnisses, indem die diskursiv hergestellte Exotik Indiens lediglich Mittel zum eigenen Zweck ist. Demgegenüber steht die Gleichstellung asiatischer und europäischer Kultur für Akteurinnen und Akteure der Reformpädagogik und Jugendbewegung mitnichten zur Debatte, was auch daran deutlich wird, dass sich der Diskurs des Orientalismus hier in Form der Idee eines zuerst und ausschließlich religiösen Indiens materialisiert. Diese indophil motivierte Essentialisierung zeigt ihre Doppelgesichtigkeit im kolonialen Kontext, wo sie – ins Negative gewendet – als Begründung für den vermeintlich orientalischen Aberglauben und die damit verbundene Rückständigkeit des Orients angeführt wird. Auch in Kreisen der Jugendbewegung und Reformpädagogik wird das Eigene, das heißt oft: das Deutsche, als höherwertig angesehen. Argumentiert wird dabei auch mit Konzepten des zeitgenössischen Rassedenkens. Gegenstand des Interesses ist dabei nicht das Indische selbst, es wird vielmehr instrumentalisiert – als Möglichkeit der Selbstoptimierung und der Rückkehr zu den eigenen Wurzeln oder als blankes Faszinosum. Perspektivisch ist Indien als Teil des subalternen Asiens in diesen Kreisen jedoch bedeutungslos, wie Wyneken 1922 pointiert zu verstehen gibt:

Asien ist schnell fertig geworden. Zwei, drei Gedanken erfüllen im Grunde den ganzen Umkreis seines Fragens. [...] Wir aber werden nie fertig werden. Das ist Europäertum. Und darum glauben wir das Banner der Menschheit uns anvertraut.⁷

Das Kennzeichen einer zweiten Strömung ist die Verehrung Tagores und Gandhis als Heilsgestalten, wobei auch hier das Religiöse zentral ist: In beiden erkennt man „Propheten“, „Evangelisten“, „Erlöser“ oder sonstige religiöse (Führer-) Figuren. Sowohl Gandhi als auch Tagore werden wiederholt auf ihr Indischsein reduziert, womit stets die Zuschreibung von Eigenschaften einhergeht, die in Reformpädagogik und Jugendbewegung hohes Ansehen genießen. Sie genießen den Ruf großer (Volks-) Erzieher und Pädagogen.

⁷ G. Wyneken, Luther, in: ders., *Der europäische Geist*, Hamburg 1922: 29; der Einfluss des Sanskritisten Rudolf Pannwitz, dessen Texte Wyneken kennt, wird hier bemerkbar. Pannwitz schreibt: „der orientale lebt solange er sich weiss in einer im entscheidenden fertigen welt der europäer fort und fort in einer werdenden“, R. Pannwitz, *Die Krisis der europaischen Kultur*, Nuernberg 1917: 256.

Tagore, der mehrfach in Deutschland – auch bei Jugendbünden und an reformpädagogischen Einrichtungen – gastiert, wird als Universalgenie und Idealbild eines charismatischen Führers, der allein mittels seiner Strahlkraft Menschen verändern und Dinge zum Guten wenden kann, verehrt. Diese Sichtweise wird stets mit Verweis auf seine indische Herkunft begründet. Als Orientale verfüge er über eine besondere Beziehung zum Göttlichen, er beuge sich nicht dem korrumpierenden Materialismus, sondern stelle sein innerweltliches Heil voran. Als Inder sei er – im Gegensatz zu den Europäern – noch ein einfacher und natürlicher Mensch, der sich nicht den modernen Zwängen sozialer Differenzierung unterwerfe und stattdessen seine Kindlichkeit bewahre. Aufgrund der ihm zugeschriebenen Menschlichkeit heften Jugendbewegte und Reformpädagoginnen sowie -pädagogen ihr Hoffen auf Erneuerung an Tagore. In ihm konzentriere sich – so die weit verbreitete Wahrnehmung in Jugendbewegung und Reformpädagogik – alles, wofür Indien steht: Religiosität, Unschuld, Natürlichkeit. Wie mit der Analyse gezeigt werden konnte, speist sich gemäß dieser Logik Tagores erzieherische Kraft aus jenen „indischen“ Eigenschaften. Diese Kraft komme dank seines Charismas allerdings ohne Erziehung aus, womit Tagore ein reformpädagogisches Ideal erfüllt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Tagore, selbst von Orientalismus durchdrungen, mit seiner Inszenierung Anlass zu dieser Wahrnehmung gibt.

Gandhi, der nie nach Deutschland kommt und bis Ende der 1930er Jahre eher abseits der internationalen New Education steht, eignet sich aufgrund seiner physischen Abwesenheit für die Projektion von Wünschen und Bestrebungen seitens der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung. In seinen Prinzipien, *satyāgraha* und *ahimsā*, meint man einerseits das „typisch Indische“, also Frömmigkeit, Friedfertigkeit und Wahrhaftigkeit, zu erkennen. Zum anderen lassen sie sich entsprechend der romantischen Ideale der Reformpädagogik und Jugendbewegung deuten. Oft ist von der erzieherischen Kraft dieser Prinzipien Gandhis die Rede, z. B. unter dem reformpädagogischen Vorzeichen einer liebevollen, gewaltlosen Erziehung. Auch Gandhis Idee, das indische Volk zu vereinen, mittels Religion und traditionell-vorindustrieller Arbeitsformen von Fremdherrschaft zu befreien und so zu den eigenen Ursprüngen zurückzuführen, trifft angesichts der in lebensreformerischen Kreisen verbreiteten zivilisationskritischen Ansichten und des von vielen Deutschen verhassten Vertrags von Versailles samt seinen Folgen auf große Resonanz. Mittels der Verknüpfung von Religiösem, (Reform-) Pädagogischem und Politischem kann Gandhi, so das Resultat der vorliegenden Studie, zum Überwinder des Bösen und Schaffer des neuen Menschen, zum Bewahrer von Werten, zur „Leibwerdung des Geistes der Utopie“⁸ deklariert werden. Er wird zu einer reformpädagogischen und jugendbewegten Heils- und Leitfigur.

Insgesamt verstärken Akteurinnen und Akteure der Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, und vor allem in den Jahren der Weimarer Republik, romantische Indiendiskurse und die damit einhergehende Indophilie vor dem Hintergrund ihres kulturkritischen Erneuerungsstrebens. Religiöse Aspekte indischer Kultur stehen dabei in ihrem Fokus. Ähnlich wie in der Romantik wird das um und nach 1900 primär religiös rezipierte Indien zu einem Sinnbild reformpädagogisch anstrengswerter Erziehung, so ein wesentlicher Befund dieser Studie. In der Jugendbewegung steht es für die Erfüllung verschiedenster, romantisch und religiös überformter Sehnsüchte. So entspricht die Idee vom „charismatischen Inder“ beispielsweise dem jugendbewegten Begehren nach einem gottgleichen Führer. Die Analysen verdeutlichen, dass in jugendbewegten und reformpädagogischen

8 A. Ehrentreich in: Husain/Ehrentreich (Hrsg.), *Die Botschaft des Mahatma Gandhi*, Berlin 1924: 145.

Kreisen Inder für fähige (Reform-) Pädagogen bzw. Führerfiguren gehalten werden, weil ihnen – als Indern – prinzipiell Charisma zugeschrieben wird. Ihre erzieherische Kraft, so die Idee, beruhe auf dieser Ausstrahlung. Dies ist eine mögliche Erklärung dafür, warum auf deutscher Seite der professionelle pädagogische Austausch mit Indien – beispielsweise im Gegensatz zu dem mit britischen New Educationists – nicht wirklich forciert wird: Die romantisch imaginierte indische Erziehung bedarf in dieser Logik keiner fachlich fundierten Kenntnisse, entweder man verfügt über Charisma – oder eben nicht. Diskursiv materialisiert sich damit jener Aspekt von Orientalismus, den Osterhammel als Monolog des Westens über den zum Schweigen verurteilten Orient bezeichnet.

Das jugendbewegte und reformpädagogische Indieninteresse speist sich also größtenteils aus religiös motivierten und/oder religiös grundierten romantischen Imaginationen, und das nicht zuletzt deswegen, weil – trotz gesteigerter globaler Mobilität zu Beginn des 20. Jahrhunderts – nur die wenigsten Deutschen Inderinnen, Inder und Indien aus eigener Anschauung kennen. Mit der vorliegenden Studie kann gezeigt werden, dass deutsche Reformpädagoginnen, -pädagogen und Jugendbewegte sehr selten persönlichen Kontakt mit Inderinnen oder Indern haben. Nur die wenigsten von ihnen reisen auf den Subkontinent. Aber selbst dort, wo sie „Indien“ unmittelbar begegnen, entfaltet der orientalistische Diskurs seine Wirkkraft, so dass sie meist nur „sehen“ können, was bereits als bildhaftes oder emotional vorgeformtes Repertoire in ihren Fantasien existiert. Besonders deutlich zeigt sich das, wenn die indophilen Stereotype in ihr Gegenteil kippen. Aus den durchgeistigten und natürlichen Menschen Indiens werden dann ignorante Orientalen, so zum Beispiel in den Briefen von Ingeborg Badenhausen.

Nicht zuletzt konnte gezeigt werden, dass akademisches Indienwissen in die reformpädagogische und jugendbewegte Rezeption Südasiens einfließt – vor allem durch Indologen, aber auch durch andere Vertreter der Orientalistik. Sie legitimieren ihre Expertise mit vermeintlich wissenschaftlich-objektiven Erkenntnissen und reproduzieren so Orientalismus. Häufig verstärken sie in der Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung kulturessenzialistische bis rassistische Perspektiven. Darüber hinaus kann durch Teile der reformpädagogischen und jugendbewegten Publizistik die Idee etabliert werden, dass die Beschäftigung mit Indien als Bildung im Humboldt'schen Sinn zu verstehen ist: Indien wird zu einem anerkannten (Unterrichts-)Gegenstand in reformpädagogischen Schulen. Auf diese Weise erreicht der Diskurs des Orientalismus Räume, in denen er sich institutionalisiert und damit legitimiert reproduzieren kann. Orientalismus, so ist zu schlussfolgern, wird Teil von Erziehung und Bildung.

Mit den Befunden der vorliegenden Arbeit wird die bisherige Forschung zu orientalistischen Diskursen und zur Bildungsgeschichte von Reformpädagogik und Jugendbewegung bestätigt und erweitert. Das von Meike Baader formulierte Diktum der Reformpädagogik und Jugendbewegung als einer „Erziehung als Erlösung“⁹ erhärtet sich angesichts der vorliegenden Studie. Die Reformpädagoginnen und -pädagogen, die hier in den Blick genommen werden, gehören ihrer Herkunft nach zum protestantischen Bürgertum und damit zu jenem Milieu, aus dem sich die religiösen Suchbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wesentlich rekrutieren: Alwine von Keller, Karl Wilker, Ingeborg Badenhausen, Marie Buchhold, Fritz Klatt – sie alle wachsen in protestantisch-bürgerlichen Familien auf. Paul Natorp ist der Sohn eines protestantischen Pfarrers, Paul Geheeb und Gustav Wyneken sind gar studierte Theologen.

9 Baader, Erziehung als Erlösung.

Der Protestantismus vermag keinem der Genannten eine alleinige und dauerhafte religiöse Heimat zu geben. Sie alle beschäftigen sich, sowohl persönlich als auch vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Reformbestrebungen, mit südasiatischen Glaubenskonzepten und sind, wie bereits bei Baader erörtert, jenem Phänomen zuzuordnen, das der Historiker Thomas Nipperdey als „vagierende Religiosität“ bezeichnet. Für viele der aufgeführten Personen enthalten indische Glaubenskonzepte das Potenzial, eine reformpädagogisch für anstrebenstwert gehaltene Selbsterkenntnis zu befördern. Damit soll nicht nur die Schaffung des neuen Menschen, sondern letztlich eine umfassende und erlösende Erneuerung realisiert werden.

Die Forschungsergebnisse von Ullrich Linse und Bernd Wedemeyer-Kolwe, die die Auseinandersetzung mit asiatischen Glaubenskonzepten und den entsprechenden Praktiken vor allem in ihrer Produktivität betrachten, können einerseits bestätigt werden. Andererseits verdeutlicht die vorliegende Studie, dass mit dem Hinweis auf die dem Orientalismus inhärenten Machtasymmetrien die Legitimität dieser Produktivität zumindest zweifelhaft, in jedem Fall jedoch unzureichend reflektiert erscheint. Das, was Wedemeyer-Kolwe als Teil der Körperkulturbewegung um und nach 1900¹⁰ und was Linse affirmativ als Steigerung von Körperbewusstsein, Gesundheit, auch geistigen Potenzialen bis hin zu Subjektivität¹¹ beschreiben, ist zu großen Teilen das Resultat der orientalistischen Projektionen von Akteurinnen und Akteuren der Reformpädagogik und Jugendbewegung. Auch die emanzipativen Momente der Aneignung solcher religiösen Praktiken, also das Streben nach Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und Überwindung überkommener Denkmuster, erscheinen in einem ambivalenten Licht, denn in ihnen spiegelt sich das für jene Kreise typische und zugleich paradoxe Muster, sich mittels Romantik, Glauben und Gefühl, also dezidiert Irrationalem, von den Zumutungen ihrer Gegenwart – Funktionalisierung, Mechanisierung, Sinnentleerung – zu befreien. Mit einer solchen Strategie werden die Probleme lediglich an eine höhere Instanz delegiert.

Insgesamt wird mit dieser Arbeit deutlich, welche außergewöhnliche Rolle Indien als das Andere für die Konstruktion des Eigenen in der Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933 hat. Hier kommt – neben den vielen anderen, teils an anderer Stelle erforschten „Referenzkulturen“ wie beispielsweise Russland, Skandinavien, der griechischen Antike oder dem europäischen Mittelalter – erstmals eine „orientalische“ in den Blick. Mit der reformpädagogischen und jugendbewegten Indophilie wird allerdings nur *ein* Orientalismus bzw. ein Strang von Orientalismus unter vielen untersucht. Repräsentativere Ergebnisse über *den* Orientalismus in Reformpädagogik und Jugendbewegung – sofern es ihn denn gibt – erhielte man, wenn auch andere Orientalismen in Reformpädagogik und Jugendbewegung in den Blick genommen und den auf Indien bezogenen gegenübergestellt würden. Über die Rezeption Chinas, Japans und der Türkei ist zwar einiges bekannt,¹² allerdings fehlen Untersuchungen zu reformpädagogischen Perspektiven auf arabische und nordafrikanische Regionen nahezu gänzlich. Eine weiterführende Erforschung von transnationalen Netzwer-

10 Wedemeyer-Kolwe, Aufbruch: 118ff.

11 Linse, Asien als Alternative.

12 Siehe u. a. Ito, Reformpädagogik aus dem Osten, dies., Übergänge und Kontinuität, dies., Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik, I. Lohmann, J. Böttcher u. a., Wie die Türken in unsere Köpfe kamen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16/4 2013: 751-772.

ken oder von „traveling ideas“¹³ zwischen deutscher bzw. europäischer Reformpädagogik und asiatischen oder afrikanischen New Educationists birgt ebenfalls noch Potenziale.

Im deutschsprachigen Raum kann man Indienmoden auch nach 1933 an- und wieder abschwellen sehen. Insbesondere die Hippie-Bewegung der späten 1960er und frühen 1970er Jahre erhebt Indien erneut zum Land des seelischen Heils. Abgesehen von der Wiederkehr der Popularität von Yoga und südasiatischen Meditationstechniken, nicht nur in Esoterik und New Age, sondern auch darüber hinaus, gibt es in Westdeutschland ganz konkrete pädagogische Indienbezüge. Dazu zählen unter anderem die intensive Rezeption von Frédéric Leboyers Buch über indische Babymassage, „Sanfte Hände“ (1979)¹⁴ oder die verstärkte Auseinandersetzung mit Gandhi in der pädagogischen Friedensforschung der 1980er Jahre.¹⁵ Mit einer breiteren Lesart des Pädagogischen lassen sich Besuche in indischen Ashrams mit ihren Versprechen auf Selbsterfahrung und Selbstfindung ebenfalls hier aufzählen. Unter Deutschen ist ab den späten 1970er Jahren vor allem der Osho-Ashram in Pune populär. Das Indische wird in diesen Bereichen nach wie vor in kulturkritischer Manier als urwüchsig, natürlich und/oder sanft präsentiert – und damit als das Andere der deformierten, gewaltsamen und entfremdeten westlichen Zivilisation. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Historische Bildungsforschung, diese jüngere Indophilie der Pädagogik in der Perspektive des Orientalismus, also auch kulturgeschichtlich, einzuordnen. Beispielsweise wäre es aufschlussreich zu untersuchen, inwiefern die Eranos-Gesellschaft, in der sich in den 1930er und 1940er Jahren mit Alwine von Keller und Edith Geheeb renommierte Reformpädagoginnen betätigten, als Vorläuferin der ab den späten 1960er Jahren einsetzenden Popularisierung von Selbsttechniken bestehend aus Psychowissen und esoterischen Praktiken¹⁶ gelten kann.

Über die aktuelle reform- oder schulpädagogische Auseinandersetzung mit Südasien liegen kaum gesicherte Erkenntnisse vor. Der Indologe Jürgen Hanneder untersucht 2006 die Darstellung von Hinduismus in Schulbüchern, wobei er vor allem Ethik- und Religionslehrbücher im Blick hat. Zum einen gibt es bundesweit sehr unterschiedliche curriculare Vorgaben, zum anderen ist die Qualität der untersuchten Schulbücher Hanneder zufolge ernüchternd: Die Texte sind häufig fehlerhaft, ungenau und reproduzieren Stereotype.¹⁷ Berichtet wird zudem von den Nepal-Reisen von Schülerinnen und Schülern einer Hermann-Lietz-Schule im Rahmen eines „Bildungsjahres“, in dem Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, abseits der Schule neue Horizonte zu entdecken und sich – unter anderem auf Reisen – zu bilden. Auch hier zeigt die Analyse, dass bei den Jugendlichen vor allem orientalistisch ge-

13 Eine wegweisende Publikation zur transnationalen Verbreitung der Ideen John Deweys und ihrer jeweils unterschiedlichen Auslegung in verschiedenen Kulturen liegt vor von T. Popkewitz (Hrsg.): *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, New York 2005.

14 Erstveröffentlichung: Shantala. *Un art traditionnel. Le massage des enfants*, Paris 1976, vielen Dank an Sandra Busch für den Hinweis.

15 Zum Beispiel B. Mann, *Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paolo Freires. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt*, Frankfurt a. M. 1979 oder A. Köpke-Duttler, *Buber, Gandhi, Tagore: Aufforderung zu einem Weltgespräch*, Frankfurt a. M. 1989.

16 Zum Komplex Selbsttechniken, Psychowissen und Esoterik liegen einige Arbeiten vor, s. u. a. M. Tändler/U. Jensen (Hrsg.): *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2012.

17 J. Hanneder, *Zur Darstellung des Hinduismus im Schulbuch*, in: M. Bergunder (Hrsg.): *Westliche Formen des Hinduismus in Deutschland*, Halle 2006: 230-243. Eine ältere und ausführlichere Analyse liegt vor von S. Murken, *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern*, Marburg 1988.

prägte Bilder haften bleiben.¹⁸ Deutsche Bildungseinrichtungen sind also weiterhin Orte der Reproduktion von Orientalismus.¹⁹ Diese Diskurse gilt es sich bewusst zu machen und zu revidieren – nicht zuletzt, weil die sich darin materialisierenden, historisch etablierten Machtasymmetrien dem bundesweit curricular verankerten Ziel einer demokratischen Bildung samt dem darin enthaltenen emanzipativen Anspruch entgegenstehen.

18 E. Horn, Reformpädagogik und Orientalismus (1918-1933), in: H. Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden 2017.

19 Mit Orientalismus im Sinne von antimuslimischem Rassismus, einem aktuell viel prominenteren und leider auch in schulischen Kontexten präsenten Phänomen, beschäftigt sich unter anderem die Berliner Sozialpädagogin Iman Attia (z. B. in: I. Attia, Orientalismus und Pädagogik. Sozial-/pädagogische Aspekte hegemonialer Essenzialisierung im Kontext des antimuslimischen Kulturrassismus, Oldenburg 2008 & dies., Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld 2009). In diesem Zusammenhang hat sich ein Forschungsfeld etabliert, das in der Tradition antirassistischer Bildungsarbeit Bestandsanalysen vorlegt, Methoden einer Antidiskriminierungspädagogik und vor allem Empowermentstrategien für die von Diskriminierung Betroffenen entwickelt. (Vgl. u. a. P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld 2006 oder P. Mecheril & M. d. M. Castro Varela (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016.) In diesen Arbeiten dominiert der Rassismus-Begriff, von Orientalismus ist hingegen seltener die Rede.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Schaubild Netzwerk Indienkontakte und Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung, 1918-1933; Grafik: Elija Horn.
- Abb. 2: „Orientalisches Fest“ an der Odenwaldschule am 24.9.1927; unbekannter Fotograf; Quelle: GAG VII. C. 21.
- Abb. 3: Paul Geheeb und Shrimati Hutheesing beim „Orientalischen Fest“ am 24.9.1927 an der Odenwaldschule, unbekannter Fotograf, Quelle: GAG VII. C. 21.
- Abb. 4: Paul Geheeb und Rabindranath Tagore reichen sich „staatsmännisch“ die Hand, Oberhambach, Sommer 1930; unbekannter Fotograf, Quelle: GAG VII. C. 5.
- Abb. 5: Paul Geheeb und Rabindranath Tagore gemeinsam in der Odenwaldschule, Oberhambach, Sommer 1930; unbekannter Fotograf; Quelle: GAG VII. C. 5.
- Abb. 6: Lustiges Alphabet für Edith, in: Der Neue Waldkauz, 3/1931: 5.

Genutzte Archive

Geheeb-Archiv der Ecole d'Humanité, Goldern, Hasliberg, Schweiz (GAG).¹

Archiv der Odenwaldschule, Oberhambach (AdO).²

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein bei Witzenhausen (AdjB).

Privatbesitz Hartwig Hohlfeld, Freiburg (PHHF).

Archiv der Universitätsbibliothek Marburg, Universität Marburg.

Nehru Memorial Library and Museum, New Delhi, India (NMLM).

National Gandhi Museum, New Delhi, India.

Jamia Millia Islamia, Archives, New Delhi, India.

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Berlin.

Archiv des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin.

1 Die Bestände des Geheeb-Archivs gehen zum Ende des Jahres 2017 in die Bestände des Staatsarchivs Darmstadt (Hessisches Landesarchiv) über.

2 Die Bestände des Archivs der Odenwaldschule befinden sich seit 2015 im Staatsarchiv Darmstadt (Hessisches Landesarchiv).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Primärquellen

- Ahlborn, Knud, Das Meißnerfest der Freideutschen Jugend [1913], in: Werner Kindt (Hrsg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung, Düsseldorf 1963 (Dokumentation der Jugendbewegung 1): 107ff.
- Ahlborn, Knud, Die Aufgaben unserer Zeitschrift, in: Freideutsche Jugend 2 (1916): 6.
- Ahlborn, Knud, Vom „Ich“ und vom „Selbst“, in: Junge Menschen 1 (1920): 2.
- Ali, Abdullah Yusuf, Erziehung, in: Neue Erziehung 6 (1924): 460-462.
- Amirthalingam, Chellappah, Die indische Jugendbewegung, in: Junge Menschen 8 (1927): 192.
- Andrews, Charles Freer, Shantiniketan, die Schule Rabindranath Tagores, in: Das Werdende Zeitalter 1 (1922): 54-56.
- Andrews, Charles Freer, Ein Tag bei Mahatma Gandhi, in: Junge Menschen 7 (1926): 3-5.
- Andrews, Charles Freer, The School Begins, in: K. Singh / S. S. Hameed / Modern School (Hrsg.): A dream turns seventy five: the Modern School, 1920-1995 1995: 31-34.
- Andrews, Charles Freer, Letters to a Friend [1928], in: Sisir Kumar Das (Hrsg.): A miscellany, New Delhi 1996 (The English Writings of Rabindranath Tagore 3): 219-322.
- Badenhausen, Ingeborg, Die Sprache Virginia Woolfs: Ein Beitrag zur Stilistik des modernen englischen Romans, Marburg 1932.
- B[ecker], H[einrich], A. Curtis: Die neue Mystik. Schule des Schweigens: [Buchrezension], in: Das Werdende Zeitalter 1 (1922): 96.
- Becker, Carl Heinrich, Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919.
- Becker, Carl Heinrich, Der soziale Wandel und die Erziehung auf dem Internationalen Pädagogen-Kongress in Nizza 1932, in: Pädagogisches Zentralblatt 12 (1932): 482-489.
- Behnke, Egon, Karl Wilker und sein Lindenhof, in: Internationale Erziehungsrundschau 1 (1920): 92-95.
- Bhagavad-Gita: Der Gesang des Erhabenen, Hamburg 1920.
- Binging, Kurt, Das andere Indien, in: Kultur und Leben. (2. Beilage der Arbeiter-Jugend) 20 (1928): 214-215.
- Binging, Kurt, Indien von der Kehrseite, in: Die Arbeitsgemeinschaft (1. Beilage der Arbeiter-Jugend) 23 (1931): 220-222.
- Blavatsky, Helena Petrovna, The Key to Theosophy: Being a Clear Exposition, in the Form of Question and Answer, of the ETHICS, SCIENCE, AND PHILOSOPHY for the Study of which The Theosophical Society has been Founded., [Pasadena] [1889].
- Bluntschli, Hans, Die europäische Lage und Gandhi, in: Das Werdende Zeitalter 5 (1926): 9-19.
- Bommersheim, Paul, Mystik, Scholastik, Architektur und die Denknote unserer Zeit, in: Freideutsche Jugend 7 (1921): 174-182.
- Bose, Aurobindo Mohan, [ohne Titel], in: Der neue Waldkauz 2 (1928): 86-87.
- Bose, Kamala / Singh, Raghurib, Modern School: A Successful Experiment in Education, New Delhi [1948].
- Bose, Keron, Indiens politiska väg, in: Tidevaret (22.7.1933): [1].
- Boyd, William, Towards A New Education: A Record and Synthesis, London 1930.
- Braun-Barnett, Elise, Eleven Years in India [1991], Leo Baeck Institute, Archives, Memoir Collection, New York, online: <http://access.cjh.org/home.php?type=extid&term=407409#1> [2.9.2017]
- Buchhold, Marie, Warum sind wir reif geworden für indische Ideen, was bedeuten sie für uns?, in: Freideutsche Jugend 4 (1918): 361-367.
- Buchhold, Marie, Seele, in: Fritz Jöde (Hrsg.): Pädagogik deines Wesens: Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis, Hamburg 1919: 15-17.
- Buchhold, Marie, Östliche Lehren: (Verständnis – Anwendung – Gefahren), in: Freideutsche Jugend 6 (1920): 133-136.
- Buddhas Reden: Sein Leben und seine Lehre, München 1925 (Kunstwart-Bücherei 31/32).
- Chatterjee, Ramananda (Hrsg.), The Golden Book of Tagore: A Hommage to Rabindranath Tagore from India and the World in Celebration of his Seventieth Birthday, Calcutta 1931.
- Christaller, Walter, Aus der Bewegung, in: Freideutsche Jugend 8 (1922): 288-292.
- Cohen-Portheim, Paul, Asien als Erzieher, Leipzig 1920.
- Cohen-Portheim, Paul, Die Mission des Juden, Berlin 1922.
- Cohen-Portheim, Paul, England, die unbekannte Insel, Berlin 1931.
- Decroly, Ovide, [Glückwünsche zu Paul Gehees 60. Geburtstag], in: Der neue Waldkauz 5 (1931): 96.

- Die indischen Geheimlehren oder Upanishads: Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Paul Th. Hoffmann, München 1928 (Kunstwart-Bücherei 49).
- Die Jugendrepublik von Rabindranath Tagore, in: *Die Wende. Blätter vom Werden und Wesen* 1 (1919): 160-163.
- Die Weisheit der Veden: Ausgewählt, erläutert und eingeleitet von Paul Th. Hoffmann, München 1925 (Kunstwart-Bücherei 22).
- Diehl, Guida, Bücherschau, in: *Neuland. Ein Blatt für die gebildete weibliche Jugend*, 1.5.1920: 70-71.
- Dritte Internationale Pädagogische Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg, in: *Das Werdende Zeitalter* 4 (1925): 33-35.
- Duve, Helmut, Indischer Geist und modernes Lebensgefühl, in: *Junge Menschen* 2 (1921): 378-379.
- Duve, Helmut, Tagores Schule der Weisheit in Shantiniketan, in: *Neue Bahnen* (1929): 303-306.
- Ehrentreich, Alfred, Der Geist der Politik, in: *Freideutsche Jugend* 7 (1921): 240-244.
- Ehrentreich, Alfred, Gandhis Haltung seit 1924, in: *Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland* (1925): 6-27.
- Ehrentreich, Alfred Dr., 50 Jahre erlebte Schulreform: Erfahrungen eines Berliner Pädagogen, Frankfurt a. M. 1985.
- Feldern, Cessy, Gandhis indische Mission, in: *Die Bewegung* 4 (1925): 65-67.
- Flitner, Wilhelm, Über Mahatma Gandhi, in: *Volkshochschulblätter. Neue Folge der Blätter der Volkshochschule Thüringen und Sachsen* 6 (1924): 73-75.
- Furtwängler, Franz-Josef, Bengalische Revolutionäre: Zur Vorgeschichte des indischen Befreiungskampfes, in: *Jungsozialistische Blätter (Sonderausgabe Indien)* 9 (1930): 194-197.
- Gadamer, Hans-Georg, *Philosophische Lehrjahre: Eine Rückschau*, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1995.
- Gandhi, Mohandas Karamchand, *Eine Autobiographie oder Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit*, 1. Aufl., Berlin 1982.
- Gandhi, Mohandas Karamchand, *Collected Works of Mahatma Gandhi Online*, Delhi 1999, online: <http://www.gandhiserve.org/e/cwmg/cwmg.htm> [27.02.2015].
- Gandhi, Mohandas Karamchand, *Criticism Answered: [Article in Harijan, 31.7.1937]*, in: *GandhiServe Foundation (Hg.): Collected Works of Mahatma Gandhi Online*, Vol. 72, Delhi 1999: 76-82.
- Geheeb, Edith, *Aus meinem Leben*, in: Armin Lüthi / Margot Schiller (Hrsg.): *Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag*, Meiringen 1975: 7-37.
- Geheeb, Paul, IV. Weltkongreß für Erneuerung der Erziehung, in: *Der neue Waldkauz* 1 (1927): 89-104.
- Geheeb, Paul, Rabindranath Tagore in der Odenwaldschule, in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 134-135.
- Geheeb, Paul, An Rabindranath Tagore, in: Ramananda Chatterjee (Hrsg.): *The Golden Book of Tagore: A Hommage to Rabindranath Tagore from India and the World in Celebration of his Seventieth Birthday*, Calcutta 1931: 96.
- Geheeb, Paul, VI. Weltkongress für Erneuerung der Erziehung, in: *Der neue Waldkauz* 6 (1932): 151-159.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Wilhelm Meisters Wanderjahre: oder Die Entsagenden*, Berlin 2014 [1821].
- Grande, Richard, Das Humboldtfest, in: *Der neue Waldkauz* 1 (1927).
- Günderode, Karoline von, *Geschichte eines Braminen*, in: *Sämtliche Werke und ausgewählte Studien: Band 1: Texte*, Frankfurt a.M. 2006: 303-314.
- Gurland, Arkadij, Labour und Indien, in: *Jungsozialistische Blätter (Sonderausgabe Indien)* 9 (1930): 203-207.
- H[ammer], W[alter], Nichtrauchen eine rein hygienische Angelegenheit?, in: *Junge Menschen* 1 (1920): 255.
- Hauer, Jakob Wilhelm, *Indiens Kampf um das Reich*, Stuttgart 1932.
- Hauer, Jakob Wilhelm, *Eine indo-arische Metaphysik des Kampfes und der Tat: Die Bhagavadgītā in neuer Sicht*, Stuttgart 1934.
- Herder, J. G., *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit: Erster Band*, 4. Aufl., Leipzig 1841.
- Hindustani Talimi Sangh, *Basic National Education: Report of the Zakir Husain Committee and the Detailed Syllabus with a Foreword by Mahatma Gandhi*, Segaon, Wardha 1938.
- Hoffmann, Paul Theodor, *Der indische und der deutsche Geist von Herder bis zur Romantik: Eine literaturhistorische Darstellung*, Tübingen 1915.
- Hoffmann, P[aul]. Th[eodor], Orient und Okzident: 1, in: *Deutscher Wille. des Kunstwarts* 31 (1918a): 79-81.
- Hoffmann, P[aul]. Th[eodor], Orient und Okzident: 2, in: *Deutscher Wille. des Kunstwarts* 31 (1918b): 104-106.
- Hoffmann, P[aul]. Th[eodor], Sünde, in: *Junge Menschen* 4 (1923): 130.
- Hoffmann, Paul Th[eodor], Am Zeiger der Weltuhr, in: *Junge Menschen* 4 (1923): 251-252.
- Hoffmann, Paul Th[eodor], Vom goldenen Kern aller Religionen, in: *Junge Menschen* 6 (1925): 139-141.
- Holitscher, Arthur, Besuch bei Gandhi, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 292-296.
- Holitscher, Arthur, Besuch bei Tagore, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 297-299.
- Holitscher, Arthur, *Gesang der Kulis*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 296-297.
- Hoyland, John S., *Jugendlichenprobleme in Indien*, in: *Das Werdende Zeitalter* 7 (1928): 263-265.
- Husain, Zakir / Ehrentreich, Alfred (Hrsg.), *Die Botschaft des Mahatma Gandhi*, Berlin-Schlachtensee 1924.
- Husain, Zakir, *Educational Reconstruction in India: Sardar Vallabhbhai Patel Lectures*, Delhi 1959.

- Internationale Geschichtstagung veranstaltet vom Bund Entschiedener Schulreformer, in: *Neue Erziehung* 6 (1924): 452-457.
- Internationale Jugendbriefwechselstellen, in: *Internationale Erziehungsrundschau* 1 (1920): 87-88.
- J[ackisch], O[tto], Lebensreform und Siedlung, in: *Edener Mitteilungen* 23 (1928): 914.
- Jantschge, Werner, Das Weltjugendtreffen auf der Freusburg und die Bewegung für einen Weltbund der Jugend für den Frieden, in: *Kollegiale Redaktion im Auftrag des deutschen Vorbereitungsausschusses für Errichtung eines Weltbundes der Jugend für den Frieden* (Hrsg.): *Für einen Weltbund der Jugend: Bericht über das Weltjugendtreffen auf der Freusburg. Wege zu einem Weltbund der Jugend für den Frieden*, Frankfurt a. M. [1927]: 3-14.
- Jenssen, Otto, Religion und Politik in Indien, in: *Jungsozialistische Blätter* (Sonderausgabe Indien) 9 (1930): 198-201.
- Kalidas, Sakontala oder der entscheidende Ring: ein indisches Schauspiel, Frankfurt a. M. 1803.
- Keller, Alwine von, *Bereitung: Achtundzwanzig Gedichte von Alwine von Keller*, Woltersdorf 1912.
- Keller, Alwine von, *Ein Zwiegespräch*, Woltersdorf 1918.
- Keller, Alwine von, *Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bildung durch das Landerziehungsheim*, Berlin 19.5.1925 (Tagung der deutschen Landerziehungsheime).
- Keller, Alwine von, *Die Mitarbeiter*, in: *Der neue Waldkauz* 3 (1929): 1-7.
- Keller, Alwine von, *Liebe Redaktion*, in: *Der neue Waldkauz* 3 (1929): 76-77.
- Keller, Alwine von, *Aus den Briefen Frau von Kellers aus Indien*, in: *Der neue Waldkauz* 3 (1930): 139-143.
- Keller, Alwine von, *Aus den Briefen Frau von Kellers aus Indien* [Fortsetzung], in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 11-13.
- Keller, Alwine von, *Lieber Paull*, in: *Der neue Waldkauz* 4. (1930): 118-119.
- Keller, Alwine von, *Weihnachtsfeier in einem indischen Kloster*, in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 131-134.
- Kern, Maximilian, *Im Labyrinth des Ganges*, 11. Aufl., Stuttgart [1916] (Kamerad-Bibliothek).
- K[etelhodt], Ebbe v. / Meyer, W., *Der Festtag*, in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 122-123.
- Keyserling, Graf Hermann von, *Das Reisetagebuch eines Philosophen* [1919], Nachdruck der 5. Auflage von 1921, St. Goar, 2009.
- Kilpatrick, William Heard, *Verheissungsvolle Erziehungsversuche im fernen Osten*, in: *Das werdende Zeitalter* 7 (1928): 252-257.
- Kipling, Rudyard, *The White Man's Burden*, in: *London Times*, 4.2.1899
- Klages, Ludwig, *Mensch und Erde*, in: *Freideutsche Jugend* (Hrsg.), *Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner*, Jena 1913: 89-107.
- Klatt, Fritz, *Neue Religiosität*, in: *Vivos Voco* (1922): 386-391.
- Klaussmann, Anton Oskar, *Der Krieg als Erzieher*, 111. Aufl., Berlin 1916 (Schützengraben-Bücher für das deutsche Volk 29).
- Kleinanzeigen - Verschiedenes: *Indischer Student der Medizin*, in: *Junge Menschen* (1923): 119.
- Kloppenburg, Heinz, *Indienfahrt eines Wandervogels: Bremen – Kalkutta, Wülsingerode-Sollstedt* 1926.
- Krishnamurti, Jiddu, *At the Feet of the master*, Adyar 1910.
- Krishnamurti, Jiddu, *Education as service*, Chicago 1912.
- Krug, Wilhelm Traugott (Hrsg.), *Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften nebst ihrer Literatur und Geschichte: Fünfter Band als Supplement zur zweiten, verbesserten und vermehrten Auflage*, Leipzig 1838 (Band 5).
- Kuckei, Max, *Aufbruch*, in: *Die Schulbewegung* 1 (1922): 1ff.
- [Kuckei, Max], *Indien*, in: *Die Bewegung. Blätter vom Werden und Wachsen*. 3 (1924): 47-48.
- K[uckeil], M[ax], *Die Reden des Gotamo Buddhos: [Rezension]*, in: *Die Bewegung* 3 (1924): 95.
- Kuckhoff, Adam, *Deutsche in Ommen*, in: *Die Tat* 20 (1928): 481-491.
- [Kurtz], Harald, *Chronik*, in: *Der neue Waldkauz* 5 (1931a): 174.
- K[urtz], Harald, *Chronik*, in: *Der neue Waldkauz* 5 (1931b): 53-56.
- [Kurtz], Harald, *Die Humboldt-bibliothek*, in: *Der neue Waldkauz* 7 (1933): 21-22.
- Kurella, Alfred, *Deutsche Volksgemeinschaft: Offener Brief an den Führerrat der Freideutschen Jugend*, Hamburg 1918.
- Kurella, Alfred, *Körperseele*, in: *Freideutsche Jugend* 4 (1918): 235-252.
- Kurella, Alfred, *Bücherbesprechungen: Europa – Asien*, in: *Freideutsche Jugend* 4 (1918): 379-382.
- Kurella, Alfred, *Europa-Asien*, in: *Freideutsche Jugend* 4 (1918): 360-361.
- [Langbehn, Julius], *Rembrandt als Erzieher*, 23. Aufl., Leipzig 1890.
- Lehmann, Reinhold, *Versuchsschulen und Schulversuche im Auslande: III. Tagores Schule in Shantiniketan*, in: *Schulreform* 4 (1925): 633-639.
- Leitolf, Otto / Maass, Helmut, *Chronik*, in: *Der neue Waldkauz* 3 (1929): 93.
- Leitolf, Otto, *Gandhi*, in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 55-58.

- Lemke, Bruno, P. Natorp / Stunden mit Rabindranath Thakur, in: Freideutsche Jugend 8 (1922): 31.
- Lüth, Erich, Lasst uns Mensch sein!: Worte eines Achtzehnjährigen an seine Altersgenossen, Hamburg 1920.
- Lüth, Erich, Tagore und wir, in: Junge Menschen 1 (1920): 253.
- Lüth, Erich, Tagores Nationalismus, in: Junge Menschen 1 (1920): 253-254.
- Lüth, Erich, Die Entfesselung der Schule, Werther bei Bielefeld [1923] (Junge Republik. Bausteine zum neuen Werden Heft 4).
- Lüth, Erich, Tanz, in: Junge Menschen 4 (1923): 195-196.
- Lüth, Erich, Das Ende der Jugendbewegung vom Hohen Meißner: Ein Bekenntnis zu neuen Zielen, Hamburg 1925.
- Lüth, Erich, Viel Steine lagen am Weg: Ein Querkopf berichtet, Hamburg 1966.
- Lüth, Erich, Jugendbewegung vor den Forderungen der Politik: Grenzen und Gemeinsamkeiten zwischen freier und gebundener Jugendarbeit, in: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung 10 (1978): 90-103.
- Lüth, Erich, Ein Hamburger schwimmt gegen den Strom, Hamburg 1981.
- Macaulay, Thomas, Minute on Education, in: Henry Sharp & James A. Richey (Hrsg.): Selections from educational records: Part I (1781-1839), Delhi 1965: 107-117.
- Mader, Julius / Jantschge, Werner, Indien auf dem Kreuzweg, in: Der Fackelreiter 2 (1929): 214-216.
- Majer, Friedrich, Über die mythologischen Dichtungen der Indier: An Alwina, in: Poetisches Journal 1 (1800): 165-214.
- Mann, Klaus, Kind dieser Zeit, München 1967.
- Mann, Klaus / Gregor-Dellin, Martin, Briefe und Antworten, 1922-1949, Hamburg 1991.
- Mann, Klaus, Der Wendepunkt: Ein Lebensbericht; [1906 bis 1945], Frankfurt a. M. [u. a.] 1994.
- Meyer, Werner, Beschäftigung mit Zeitfragen, in: Der neue Waldkauz 4 (1930): 53-55.
- Meyer, Werner, Was die Kameraden der Odenwaldschule lesen, in: Der neue Waldkauz 6 (1932): 129-150.
- Meyer, W[erner], Das Weihnachtsspiel, in: Der neue Waldkauz 7 (1933): 1-4.
- Möller, Anneliese, Begegnung mit Hans Much, in: Junge Menschen 6 (1925), o. S.
- Much, Hans, Die Ica Upanishad des weißen Yajurveda, in: Freideutsche Jugend 6 (1920): 24.
- Much, Hans, Hans Much, in: Junge Menschen 6 (1925), o. S.
- [Much, Hans], Aus: Akbar, in: Junge Menschen 6 (1925): 295.
- [Much, Hans], Aus: Buddha und wir, in: Junge Menschen 6 (1925): 303.
- [Much, Hans], Aus: Die Welt des Buddha, in: Junge Menschen 6 (1925): 300-301.
- Naidu, Sarojini, To Youth, in: Das Werdende Zeitalter 5 (1926): 73.
- Natorp, Paul, Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 2. Aufl., Stuttgart 1904 [1899].
- Natorp, Paul, Judenfrage und freideutsche Jugend, in: Freideutsche Jugend 3 (1917): 100-104.
- Natorp, Paul, Deutscher Weltberuf: Geschichtsphilosophische Richtlinien, Erstes Buch: Die Weltalter des Geistes, Jena 1918.
- Natorp, Paul, Deutscher Weltberuf: Geschichtsphilosophische Richtlinien, Zweites Buch: Die Seele des Deutschen, Jena 1918.
- Natorp, Paul, Meine Begegnung mit Rabindranath Thakur, in: Junge Menschen 2 (1921): 210-211.
- Natorp, Paul, Stunden mit Rabindranath Thakur, Jena 1921.
- Natorp, Paul, Nochmals „Tagore“, in: Berliner Tageblatt 50 (29. 6. 1921): [2-3].
- Natorp, Paul, Geist und Gewalt in der Erziehung. Vortrag gehalten bei der Tagung der ehemaligen Woodbrooker in Rotenburg a. d. Fulda, Rotenburg a. d. Fulda August 1924.
- Natorp, Paul, Philosophische Systematik: Mit der Gedenkrede zum 100. Geburtstag von Hans-Georg Gadamer, Hamburg 2000 (Philosophische Bibliothek 526).
- Noth, Ernst Erich, Erinnerungen eines Deutschen: Die deutschen Jahre, Hamburg und Düsseldorf 1971.
- Novalis, Vermischte Fragmente I, in: Schriften: Die Werke Friedrich von Hardenbergs, Das philosophische Werk 2, hrsg. von P. Kluckhohn & R. Samuel, Stuttgart 1981: 539-557.
- Novalis, Heinrich von Ofterdingen, Berlin 2013 [1802].
- Oelbermann, Robert, Indienfahrt des Nerother Wandervogel Deutscher Ritterbund 1927/28, Plauen 1928 (Grenzlandfahrten deutscher Jugend Fünftes Heft).
- Oelbermann, Robert, Unter Toreros und Fremdenlegionären. Mit deutschen Jungens durch Spanien und Marokko, Berlin 1928.
- Oelbermann, Robert, Nerother Auslandsfahrten, in: Der Herold. Bundesorgan des Nerother Wandervogels Deutscher Ritterbund (1930): 36-41.
- Oelbermann, Robert, Die Idee des Nerother Bundes, in: Werner Kindt (Hrsg.): Die Deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933: Die bünd. Zeit: Quellenschriften, Düsseldorf, Köln 1974 (Dokumentation der Jugendbewegung 3): 222-224.

- Oppenheimer, Ludwig, Die grundsätzlichen Fragen, in: Kollegiale Redaktion im Auftrag des deutschen Vorbereitungsausschusses für Errichtung eines Weltbundes der Jugend für den Frieden (Hrsg.): Für einen Weltbund der Jugend: Bericht über das Weltjugendtreffen auf der Freusburg. Wege zu einem Weltbund der Jugend für den Frieden, Frankfurt a. M. [1927]: 14-30.
- Oßwald, Alfred, Nach Kalkutta!, Dresden 1928 (Forschen und Schauen. Klassenlese 17. Bändchen).
- Pannwitz, Rudolf, Die krisis der europäischen kultur und der orient, in: Freideutsche Jugend 4 (1920): 367-371.
- Pelet, Emma von, Wie ich zum letzten Mal zur Schule ging, in: OSO Hefte. Berichte aus der Odenwaldschule (1960): 39-41.
- Pfeill, Karl Gabriel, Rabindra Nath Tagore, in: Die Tat 11 (1919): 118-124.
- Pieczynska, Emma, Tagore als Erzieher, Erlenbach-Zürich [1923].
- Queling, Hans, Sechs Jungens tippeln nach Indien / Sechs Jungens tippeln zum Himalaja., 17. Aufl., Frankfurt a. M. [1936].
- Rabindranath Tagores »Friedensstätte«, in: Internationale Erziehungs-rundschau 2 (1921): 46-48.
- Ransom, Josephin, Schools of To-Morrow in England, London 1919.
- Ragaz, Clara, Emma Pieczynska-Reichenbach † (1854-1927), in: Neue Wege 21 (1927): 115-117.
- Redaktion Junge Menschen, Volk in Not, in: Junge Menschen 2 (1921): 34.
- [Redaktion des Waldkauzes], Übersicht über die letzten zwei Jahre, in: Der neue Waldkauz 3 (1929): 14-17.
- Redaktion des Waldkauzes, Chronik, in: Der neue Waldkauz 7 (1933): 7-11.
- Reichwein, Adolf, Die junge Generation und die Weisheit des Ostens, in: Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland 2 (1922): 714-719.
- Reichwein, Adolf, Die Lage in Indien, in: Volkshochschulblätter. Neue Folge der Blätter der Volkshochschule Thüringen und Sachsen 6 (1924): 75-76.
- Reichwein, Adolf, Gewalt oder Gewaltlosigkeit, in: Volkshochschulblätter. Neue Folge der Blätter der Volkshochschule Thüringen und Sachsen 6 (1924): 71-73.
- Reichwein, Adolf, Nationale Bewegung: Indien, in: Sozialistische Monatshefte 30 (1924a): 588-591.
- Reichwein, Adolf, Nationale Bewegung: Indien, in: Sozialistische Monatshefte 30 (1924b): 649-650.
- Reinemann, Otto, Der Weltjugend-Friedenskongress in Eerde, in: Der Fackelreiter 1 (1928): 487-500.
- Reinemann, Otto, Der Weltjugendfriedenskongress in Eerde (Holland): (17. bis 26. August 1928), in: Der Fährmann 5 (1929): 82-92.
- Rolland, Romain, Mahatma Gandhi, Zürich & Leipzig 1925.
- Rotten, Elisabeth, Was wir bringen, in: Internationale Erziehungs-Rundschau 1 (1920): 1-2.
- [Rotten, Elisabeth], Der Weg von Innen, in: Internationale Erziehungs-rundschau 2 (1921): 41-42.
- Rotten, Elisabeth, Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, in: Elisabeth Rotten (Hrsg.): Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde: Bericht der Dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg vom 2. bis 15. August 1925, Gotha 1926: 1-5.
- [Rotten, Elisabeth], B.I.E.: Bureau International d'Education / Internationales Erziehungsbüro, in: Das Werdende Zeitalter 5 (1926a): 57-60.
- [Rotten, Elisabeth], B.I.E.: Internationales Erziehungsbüro Genf, in: Das Werdende Zeitalter 5 (1926b): 191-193.
- Rotten, Elisabeth, Der Wandel der Aufgaben internationaler Zusammenarbeit: Für Leonhard Ragaz zum 28. Juli 1928, in: Das Werdende Zeitalter 7 (1928): 226-229.
- Rotten, Elisabeth / Wilker, Karl, Weltanschauung oder nicht?: Eine Betrachtung nach zehn Jahren internationaler pädagogischer Zusammenarbeit, in: Das Werdende Zeitalter 9 (1930): 3-7.
- Rousseau, Jean-Jacques, Emil oder Ueber die Erziehung. Erster Band, Hamburg 2011 [1762].
- Sanctified Days with Rabindranath Tagore, in: Dietmar Rothermund (Hrsg.): Rabindranath Tagore in Germany: A Cross-Section of Contemporary Reports, New Delhi 1962: 13-23.
- Scharrelmann, Heinrich, Die Welt als Schule, in: Ralf Koerrenz / Norbert Collmar (Hrsg.): Die Religion der Reformpädagogogen: Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994: 75-88.
- Scharrelmann, Heinrich, Lebendige Religion im Unterricht, in: Ralf Koerrenz / Norbert Collmar (Hrsg.): Die Religion der Reformpädagogogen: Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994: 67-74.
- Schlegel, August Wilhelm, Leipzig. Bey G. J. Göschen: Thalia, herausgegeben von Schiller. Zehntes Heft. Elfte Heft. 1790 [Rezension], in: J. W. Braun (Hrsg.), Schiller und Goethe im Urtheile ihrer Zeitgenossen, Leipzig 1882: 306-308.
- Schlegel, Friedrich, Gespräch über die Poesie, in: Athenaeum 3 (1800): 58-128 & 169-187.
- Schlegel, Friedrich von, Lucinde, 1. Aufl., Berlin 1799.
- Schlegel, Friedrich, Ueber die Sprache und Weisheit der Indier: Ein Beitrag zur Begründung der Alterthumskunde, Heidelberg 1808.
- Schule und Beruf: Rabindranath Tagores Schulgemeinde, in: Junge Menschen 1 (1920): 256.

- Sharma, Venkatesh Narayan, Paulus Rishi: *Homage from the East*, in: Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule (Hrsg.): Aufsätze aus dem Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule zu ihrem zwanzigjährigen Bestehen, Oberhambach 1930: 62-64.
- Sharma, Venkatesh Narayan, *Indische Erziehung*, Weimar 1936 (Pädagogik des Auslandes (hrsg. v. Peter Petersen) VIII).
- Shivdasani, Vishnu, [Zitat], in: *Das Werdende Zeitalter* 7 (1928): 265.
- Sinclair, Upton, Mahatma Gandhi, in: *Der Fackelreiter* 2 (1929): 62-64.
- Springmann, Theodor, *Deutschland und der Orient: Das Kolonialreich der Zukunft auf geistigem und materiellem Gebiet*, Hagen (Westf.) 1915.
- Springmann, Theodor, *Einleitung*, in: *Bhagavad-Gita: Der Gesang des Erhabenen*, Hamburg 1920.
- Sweetser, Arthur, *Eindrücke von der zweiten Locarno-Konferenz*, in: *Das Werdende Zeitalter* 6 (1927): 291-295.
- Szarota, Ralph, *Gedanken über die Bildung: (Aus Anlaß des Goethe-Festes)*, in: *Der neue Waldkauz* 2 (1928): 87-93.
- Tacke, Otto, *Von der internationalen Geschichtstagung des Bundes Entschiedener Schulreformer in Berlin 2.-4. Oktober 1924*, in: *Das Werdende Zeitalter* 3 (1924): 133-134.
- Tagore, Rabindranath, *Nationalismus*, 6. Aufl., Leipzig 1918.
- [Tagore, Rabindranath], Rabindranath Tagore: *Tagore / Sprüche*, in: *Junge Menschen* 1 (1920): 252-253.
- Tagore, Rabindranath, *Aufruf zu einer Internationalen Universität*, in: *Internationale Erziehungsrundschau* 2 (1921): 46-48.
- Tagore, Rabindranath, *Ost und West*, in: *Das Werdende Zeitalter* 7 (1928).
- Tagore, Rabindranath, *Wird ewig Krieg sein?*, in: *Der Fackelreiter* 1 (1928): 101-102.
- Tetzner, Lisa, *Die literarischen Wegbereiter der Jugendbewegung*, in: Martin Rockenbach (Hrsg.): *Jugendbewegung und Dichtung*, Leipzig und Cöln [1924]: 5-12.
- Thieme, Karl, Mahatma Gandhi, *Ein Wegweiser zur Gesundheit: [Rezension in der Rubrik „Bücherschau“]*, in: *Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland* (1925): 47-48.
- Thieme, Karl, Rom. Rolland. Mahatma Gandhi: [Rezension in der Rubrik „Bücherschau“], in: *Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland* (1925): 47.
- Vivekananda, *Nachwort. (Vivekananda)*, in: *Der neue Waldkauz* 6 (1932): 42-43.
- Volk in Not: *„Europa tanzt auf seinem Sarge“*, in: *Junge Menschen* 1 (1920): 255.
- Wallmann, Margarethe, *Sous le ciel de l'opéra*, Paris 2004.
- Weltbund für Erneuerung der Erziehung, in: *Das Werdende Zeitalter* 8 (1929): 419.
- Wilker, Karl, *Fürsorgeerziehung als Lebensschulung: Ein Aufruf zur Tat*, Berlin 1921 (*Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer* Heft 3).
- Wilker, Karl, Rabindranath, in: *Das Werdende Zeitalter* 1 (1922): 53.
- W[ilker], K[arl], E[mma]. Pieczynska. Tagore Éducateur: [Rezension], in: *Das Werdende Zeitalter* 1 (1922): 128.
- Wilker, Karl, *Wir und der Osten*, in: *Das Werdende Zeitalter* 2 (1923): 114-118.
- Wilker, Karl, *Der Lindenhof: Werden und Wollen*, 2. Aufl., Kettwig an der Ruhr 1924.
- Wilker, Karl, *Zu Paul Natorps Gedächtnis*, in: *Junge Menschen* 5 (1924): 122.
- Wilker, Karl, *Blumen, Kinder, schöpferische Kraft*, in: *Das Werdende Zeitalter* 4 (1925): 89-92.
- Wilker, Karl, *An Romain Rolland: geboren am 26. Januar 1865*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 3.
- Wilker, Karl, *Gandhis Sache – unsere Sache!*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 5-6.
- W[ilker], K[arl], *Gandhis Leben*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 5.
- Wilker, Karl, *Gandhi-Literatur*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 25.
- Wilker, Karl, *Gandhis Streben*, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 5-7.
- [Wilker, Karl], *Buchbesprechungen: Die Märchen der Weltliteratur*, in: *Das Werdende Zeitalter* 5 (1926): 102-103.
- [Wilker, Karl], *Zeitschriftenschau*, in: *Das Werdende Zeitalter* 5 (1926): 197-199.
- Wilker, Karl, *Vom Wortschöpferischen*, in: *Das Werdende Zeitalter* 5 (1926): 20-23.
- W[ilker], K[arl], *Bücherschau: Innayat Khan, Mystik von Laut und Ton.*, in: *Das Werdende Zeitalter* 7 (1928a): 280-281.
- Wilker, Karl, *Bücherschau: Dhan Gopal Mukerdschi, Jugendjahre im Dschungel und Karl der Elefant.*, in: *Das Werdende Zeitalter* 7 (1928): 131.
- Wilker, Karl, *Politik vom Kinde aus*, in: *Der Fackelreiter* 1 (1928): 15-18.
- W[ilker], K[arl], *Bücher: Dhan Gopal Mukerdschi, Wir pilgern zum Himalaya*, in: *Das Werdende Zeitalter* 8 (1929): 55.
- W[ilker], K[arl], Dhan Gopal Mukerdschi, Ghond: [Rezension], in: *Das Werdende Zeitalter* 8 (1929): 693.
- W[ilker], K[arl], Sir Jagadis Chunder Bose, *Die Pflanzenschrift und ihre Offenbarungen: [Rezension]*, in: *Das Werdende Zeitalter* 8 (1929): 527-528.
- [Wilker, Karl], *Zeitschriftenschau: Indien*, in: *Das Werdende Zeitalter* 8 (1929): 522.

- Wilker, Karl, Bericht über die 6. Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, in: *Der Volksschullehrer. Organ des deutschen Volksschullehrervereins* 26 (1932): 378-379.
- Winternitz, Moritz, Die Tagoreschule, in: *Der neue Waldkauz* 1 (1927): 104-109.
- Winternitz, Moritz, Die Schule Rabindranath Tagores in Santiniketan, in: *Das werdende Zeitalter* 7 (1928): 258-259.
- Witt, E. M. v., Erinnerungen einer alten Freundin, in: *Der neue Waldkauz* 4 (1930): 86.
- Wyneken, Gustav, *Der europäische Geist: Gesammelte Aufsätze über Religion und Kunst*, Hamburg 1922.
- Wyneken, Gustav, Jugendbewegung und Anthroposophie, in: *Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland* 3 (1922): 34-40.
- Wyneken, Gustav, Mahatma Gandhi, in: *Die Grüne Fahne. Monatsschrift für jugendliche Weltanschauung* 1 (1924): 193-201.
- Wyneken, Gustav, *Der europäische Geist* (2., verm. Aufl.), Leipzig 1926.
- Wyneken, Gustav, Die Religion des Geistes, in: *Junge Menschen* 7 (1926): 260-262.
- Wyneken, Gustav, Religionsunterricht und religiöse Erziehung, in: Ralf Koerrenz / Norbert Collmar (Hrsg.): *Die Religion der Reformpädagogik: Ein Arbeitsbuch*, Weinheim 1994: 213-232.
- Wyneken, Gustav, *Kritik der Kindheit: Eine Apologie des ‚pädagogischen Eros‘*, Bad Heilbrunn 2015 [1944] (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Erziehung).
- Zilchert, Robert, *Goethe als Erzieher*, 1. Aufl., Leipzig 1921.
- Zimmer, Heinrich, *Philosophie und Religion Indiens*, 1. Aufl., [Frankfurt a. M.] 1973 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 26).
- Zum Besuch des indischen Dichters Rabindranath Tagore auf der Rhein. Jugendburg, in: *Der Herold. Bundesorgan des Nerother Wandervogels Deutscher Ritterbund* (1930): 33-36.

Sekundärliteratur

- Andresen, Sabine / Baader, Meike Sophia, *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes: Tradition und Utopie bei Ellen Key*, Neuwied [etc.] 1998.
- Althans, Birgit, *Das maskierte Begehren: Frauen zwischen Sozialarbeit und Management*, Frankfurt a. M., New York 2007.
- Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hrsg.), *Historische Jugendforschung: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung*, Schwalbach/Ts. 2006 (2/2005).
- Arnold, Klaus, Quellenkritik, in: Stefan Jordan (Hrsg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft*, Stuttgart 2002: 255-257.
- Baader, Meike Sophia, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied 1996 (Geschichte der Pädagogik).
- Baader, Meike Sophia, *Die romantische Idee der Kindheit: Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte ‚Oasen des Glücks‘*, in: Hanno Schmitt / Silke Siebrecht (Hrsg.): *Eine Oase des Glücks: Der romantische Blick auf Kinder; Begleitbuch zur Ausstellung im Röchow-Museum Reckahn vom 31. August bis 1. Dezember 2002*, Berlin 2002: 57-70.
- Baader, Meike Sophia, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Wege zur Selbstverwirklichung: Alwine von Keller*, in: Hein Retter (Hrsg.): *Reformpädagogik: Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen*, Bad Heilbrunn/Obb 2004: 35-59.
- Baader, Meike Sophia, *Erziehung als Erlösung: Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim [u. a.] 2005.
- Baader, Meike Sophia, *Die Religiosität der Reformpädagogik und ihr heiliger Kosmos revisited*, in: Ralf Koerrenz (Hrsg.): *Bildung als protestantisches Modell*, Paderborn 2013: 75-94.
- Bahá'í World Center, *The Bahá'í World. An International Record Prepared under the Supervision of the Universal House of Justice: 136-140 of the Bahá'í Era, 1979-1983*, Vol. XVIII, Haifa 1986, online: http://bahai-library.com/pdf/bw/bahai_world_volume_18.pdf [24.6.2015].
- Bartsch, Cornelia, Anna Teichmüller, hrsg. von MUGI (Musik und Gender im Internet), Hochschule für Musik und Theater, Hamburg 2006, online: mugi.hfmt-hamburg.de/Artikel/Anna_Teichmüller.pdf [07.11.2014].
- Bast, Roland, *Kulturrückblick und Erziehung: Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*, Dortmund 1996.
- Bast, Roland, *Konservative Revolution*, in: Wolfgang Keim / Ulrich Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Frankfurt a. M. [u. a.] 2013: 109-133.
- Baumann, Günter, Hermann Hesse und Indien, 2002., online: <http://www.gss.ucsb.edu/projects/hesse/papers/baumann-indien.pdf> [12.09.2013].
- Baumann, Martin, „Importierte“ Religionen: das Beispiel Buddhismus, in: Diethart Kerbs / Jürgen Reulecke (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998: 513-522.

- Baumann, Schaul, *Die Deutsche Glaubensbewegung und ihr Gründer Jakob Wilhelm Hauer: (1881-1962)*, Marburg 2005 (Religionswissenschaftliche Reihe 22).
- Becker, Heinrich, *Zwischen Wahn und Wahrheit: Autobiographie*, Berlin 1972.
- Berg, Christa, *Familie, Kindheit, Jugend*, in: dies. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 4: 1870-1918, Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, München 1991: 91-146.
- Berger, Willy R., *China-Bild und China-Mode im Europa der Aufklärung*, Köln 1990 (Literatur und Leben n. F., Bd. 41).
- Bergunder, Michael, *Gandhi, Esoterik und das Christentum*, in: Helmut Obst / Michael Bergunder / Daniel Cyranaka (Hrsg.): *Esoterik und Christentum: Religionsgeschichtliche und theologische Perspektiven*, Leipzig 2005: 129-148.
- Berman, Nina, *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne: Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900*, Stuttgart 1997.
- Bernfeld, Siegfried, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, 10. Aufl., Frankfurt a. M. 1973 (Theorie).
- Bhabha, Homi K., *Die Verortung der Kultur*, Tübingen 2000.
- Bogdal, Klaus-Michael, *Orientdiskurse in der deutschen Literatur: Vorwort*, in: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.): *Orientdiskurse in der deutschen Literatur*, Bielefeld 2007: 7-9.
- Böhm, Winfried / Hehlmann, Wilhelm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 15. Aufl., Stuttgart 2000 (Kröners Taschenausgabe Bd. 94).
- Böhm, Winfried, *Die Reformpädagogik: Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012.
- Bollenbeck, Georg, *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. und Leipzig 1994.
- Boyd, William / Rawson, Wyatt, *The Story of the New Education*, London 1965.
- Brehony, Kevin, 'A Dedicated Spiritual Movement': Theosophists and Education 1875-1939 (Redeskipt des Vortrags auf der XIX International Standing Conference for the History of Education at National University of Ireland, Maynooth, 3.-6. September 1997).
- Brehony, Kevin, *To Letchworth via India: The Transformation of the Theosophical Education Trust* (Redeskipt des Vortrags auf der XXXIV International Standing Conference for the History of Education, Switzerland, Genf, 27.-30. Juni 2012).
- Brehony, Kevin, *A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938*, in: *Paedagogica Historica* 40 (2004): 733-755.
- Bruhn, Nils, *Vom Kulturkritiker zum „Kulturkrieger“: Paul Natorps Weg in den „Krieg der Geister“*, Würzburg 2007 (Studien und Materialien zum Neukantianismus 24).
- Bruns, Claudia, *Politik des Eros: Der Männerbund in Wissenschaft, Politik und Jugendkultur (1880-1934)*, Köln u. a. 2008.
- Buber, Martin, *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten, Band 2 (1918-1938)*, hrsg. v. Grete Schaeder, Heidelberg 1973.
- Buber, Martin, *Nachlese*, 3. Aufl., Gerlingen 1993.
- Buber, Martin / Mendes-Flohr, Paul R. / Witte, Bernd (Hrsg.), *Werkausgabe 2.3: Schriften zur chinesischen Philosophie und Literatur*, 1. Aufl., Gütersloh 2013.
- Bürkler, Sylvia, *Die Genfer Frauenrechtlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Beteiligung am Bildungsdiskurs*, in: Eva Borst / Rita Casale (Hrsg.): *Ökonomien der Geschlechter*, Opladen 2007 (Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 3): 125-140.
- Buruma, Ian / Margalit, Avishai, *Okzidentalismus: Der Westen in den Augen seiner Feinde*, München, Wien 2005.
- Büschel, Judith, *Edith Geheeb: Eine Reformpädagogin zwischen pädagogischem Ideal und praktischem Schulmanagement*, Berlin 2004 (Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg 4).
- Chakkalakal, Silvy, *Die Welt in Bildern: Erfahrungen und Evidenz in Friedrich J. Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“ (1790-1830)*, Göttingen 2014.
- Choné, Aurélie, *Rudolf Steiner, Carl Gustav Jung, Hermann Hesse: Passeurs entre Orient et Occident: intégration et transformation des savoirs sur l'Orient dans l'espace germanophone (1890-1940)*, Strasbourg 2009.
- Cowan, R., *The Indo-German Identification: Reconciling South Asian Origins and European Destinies, 1765-1885*, New York 2010.
- Craig, Gordon A., *Die Intellektuellen und die Republik*, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *„Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“: Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*, Weinheim & Basel 1987 (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland 5): 46-59.
- Danielzik, Chandra-Milena / Bendix, Daniel, *Exotismus: „Get into the mystery...“ der Verflechtung von Rassismus und Sexismus*, hrsg. vom freiburg-postkolonial, online: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/2010-Danielzik-Bendix-Exotismus.htm> [7.12.2014].
- Dannen, Gene, *A Physicist's Lost Love. Leo Szilard and Gerda Philipsborn*, 2015, online: <http://www.dannen.com/lostlove/> [5.10.2017].

- Datta, Asit (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit: Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*, Frankfurt a. M. 2002.
- Dhawan, Nikita / Castro Varela, Maria do Mar, *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2005.
- Dietzel, Ulrich, Gespräch mit Alfred Kurella, in: *Sinn und Form. Beiträge zur Literatur* 27 (1975): 221-243.
- Dreesbach, Anne, *Gezähmte Wilde: Die Zurschaustellung „exotischer“ Menschen in Deutschland 1870-1940*, Frankfurt a. M., New York 2005.
- Drewek, Peter / Fuchs, Eckhardt / Zimmer-Müller, Michael, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50: Bestandsverzeichnis*, online: <http://bbf.dipf.de/publikationen/bestandsverzeichnisse/bv14.pdf> [23.09.2014].
- Dudek, Peter, *„Versuchsacker für eine neue Jugend“: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945*, Bad Heilbrunn 2009.
- Ellinger, Ekkehard, *Deutsche Orientalistik zur Zeit des Nationalsozialismus*, Edingen-Neckarhausen, Berlin 2006 (Thèses 4).
- Essner, Cornelia / Winkelhane, Gerd, Carl Heinrich Becker (1876-1933): Orientalist und Kulturpolitiker, in: *Die Welt des Islams* 28 (1988): 154-177.
- Faruqi, Ziaul Hasan, Dr. Zakir Husain: *Quest for Truth*, Delhi 1999.
- Feidel-Mertz, Hildegard (Hrsg.), Karl Wilker, *Der Lindenhof: Fürsorgeerziehung als Lebensschulung*, Frankfurt a. M. 1989 (Pädagogische Beispiele. Institutionengeschichte in Einzeldarstellungen Bd. 5).
- Figl, Johann, *Neue Religionen*, in: Ders. (Hrsg.): *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck 2003: 457-484.
- Fischer-Tiné, Harald, *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation: Kolonialismus, Hindureform und „Nationale Bildung“ in Britisch-Indien (1897-1922)*, Heidelberg 2003 (Beiträge zur Südasienforschung 194).
- Fischer-Tiné, Harald / Mann, Michael (Hrsg.), *Colonialism as Civilizing Mission: Cultural Ideology in British India*, London 2004.
- Fischer-Tiné, Harald, *National Education, Pulp Fiction and the Contradictions of Colonialism: Perceptions of an Educational Experiment in Early-Twentieth-Century India*, in: Harald Fischer-Tiné / Michael Mann (Hrsg.): *Colonialism as Civilizing Mission: Cultural Ideology in British India*, London 2004: 229-247.
- Fischer-Tiné, Harald, *„Deep Occidentalism“? Europa und ‚der Westen‘ in der Wahrnehmung hinduistischer Intellektueller und Reformer ca. 1890-1930*, in: *Journal of Modern European History* 4 (2006): 171-203.
- Fisher, Frederic B., Tarini Prasad Sinha 1930/1939, Special Collections Department, University of Iowa Libraries, Redpath Chautauqua Collection, online: <http://sdr.lib.uiowa.edu/traveling-culture/chau1/pdf/sinha/1/brochure.pdf> [11.06.2014].
- Foucault, Michel, *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M. 1977.
- Foucault, Michel, *Archäologie des Wissens*, 4. Aufl., Frankfurt a. M. 1990.
- Foucault, Michel, *Schriften*, Bd. 2, hrsg. von Daniel Defert, Frankfurt a. M. 2002.
- Franz, Margit, *Sanskrit to Avantgarde: Indo-österreichische Initiativen zur Dokumentation und Förderung von Kunst und Kultur*, in: G. Krist (Hrsg.): *Heritage conservation and research in India: 60 years of Indo-Austrian collaboration; erweiterter Sammelband anlässlich der Tagung „60 Years of Indo-Austrian Cooperation Cultural Heritage Counts—Research, Conversation and Management“ im National Museum New Delhi, 20.10.2010*: 15-33.
- Franz, Margit, Elise Braun-Barnett: *Mit Musik und Montessori nach Indien*, in: Margit Franz / Heimo Halbrainer (Hrsg.): *Going East – Going South: Österreichisches Exil in Asien und Afrika*, Graz 2014: 509-515.
- Franz, Margit, *Gateway India. Deutschsprachiges Exil in Indien zwischen Britischer Kolonialherrschaft, Maharadschas und Gandhi*, Graz 2016.
- Fuchs, Bernhard, *Film spricht viele Sprachen: Die sprachliche Seite des Bollywood-Kulturtransfers*, in: Elka Tschernokosheva / Ines Keller (Hrsg.): *Dialogische Begegnungen: Minderheiten – Mehrheiten aus hybridologischer Sicht*, Münster, München, Berlin [u. a.] 2011 (Hybride Welten 5): 82-111.
- Führ, Christoph, *Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der Weimarer Republik*, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *»Neue Erziehung« – »Neue Menschen«: Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*, Weinheim & Basel 1987 (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland 5): 161-176.
- Ganeshan, Vridhagiri, *Das Indienbild deutscher Dichter um 1900*, Dauthendey, Bonsels, Mauthner, Gjellerup, Hermann Keyserling und Stefan Zweig: *Ein Kapitel deutsch-indischer Geistesbeziehungen im frühen 20. Jahrhundert*, Bonn 1975.
- Gay, Peter, *Hunger nach Ganzheit*, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *»Neue Erziehung« – »Neue Menschen«: Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*, Weinheim & Basel 1987 (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland 5): 35-45.
- Giesecke, Hermann, *Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend: Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*, München 1981 (Juventa Paperback).

- Gippert, Wolfgang / Kleinau, Elke, Als Lehrerin in Deutsch-Südwest: Der koloniale Blick auf das „Fremde“ in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Anne Schlüter (Hrsg.): *Bildungs- und Karrierewege von Frauen: Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen*, Opladen 2006 (Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 2): 168-182.
- Gippert, Wolfgang, Vertextete Fremdheit – inszeniertes Selbst: Ansätze zur Erschließung von Selbst- und Fremdkonstruktionen in autobiographischen Schriften deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Walburga Hoff / Elke Kleinau / Pia Schmid (Hrsg.): *Gender-Geschichte/n: Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*, Köln 2008: 291-310.
- Gippert, Wolfgang / Kleinau, Elke, Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen: Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920), Köln u. a. 2014 (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 46).
- Glaserapp, Helmuth von, *Das Indienbild deutscher Denker*, Stuttgart 1960.
- Goel, Urmila, *InderKinder: Über das Aufwachsen und Leben in Deutschland*, Heidelberg 2012.
- Griffel, Frank, Alles außer Aufruhr, in: *Süddeutsche Zeitung* 121, 28.5.2016: 17.
- Grünendahl, Reinhold, Archives des artifices: or, The reinvention of „German Indology“ in terms of a mythical quest for national origins, Halle an der Saale 2012 (*Studia Indologica Universitatis Halensis* Bd. 5).
- Gstettner, Peter, Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft: Aus der Geschichte der Disziplinierung 1981.
- Gugler, Thomas K., *Die Dār-al-‘ulūm Deoband. Ein Rundgang durch das Zentrum islamischer Gelehrsamkeit in Südasien*, 2008, online: www.suedasien.info/analysen/2555 [14.6.2013]
- Günther, Christiane, *Aufbruch nach Asien: Kulturelle Fremde in der deutschen Literatur um 1900*, München 1988.
- Hakl, Hans Thomas, *Der verborgene Geist von Eranos: Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik*, Bretten 2001.
- Halbfass, Wilhelm, *Indien und Europa: Perspektiven ihrer geistigen Begegnung*, Basel / Stuttgart 1981.
- Hameed, Syeda Saiyidain (Hrsg.), *Zakir Husain: Teacher who became President*, Delhi 2000.
- Hammer, Olav & Mikael Rothstein (Hrsg.): *Handbook of the theosophical current*, Leiden 2013 (*Brill handbooks on contemporary religion* 7): 1-12.
- Hammerer, Franz, Die musikalische und bildnerische Erziehung in der Praxis der Wiener Montessori-Schulen in der Zwischenkriegszeit, in: H. Ludwig u. a. (Hrsg.): *Musik – Kunst – Sprache: Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik*, Münster 2006: 63-80.
- Hanneder, Jürgen, Zur Darstellung des Hinduismus im Schulbuch, in: M. Bergunder (Hrsg.): *Westliche Formen des Hinduismus in Deutschland: Eine Übersicht*, Halle 2006 (*Neue Hallesche Berichte*, 6): 230-243.
- Hanneder, Jürgen, Präsenz und Philologie, [2012], online: <https://www.uni-marburg.de/fb10/iksl/indologie/fachgebiet/mitarbeiter/hanneder/downloads/downloads-varia/praesenzundphilologie.pdf> [5.10.2017].
- Hanusa, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Gehees: Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Leipzig 2006 (*Arbeiten zur Praktischen Theologie* 31).
- Hardt, Michael / Negri, Antonio, *Empire: Die neue Weltordnung*, Frankfurt a. M. 2003.
- Harten, H. C., *Kreativität, Utopie und Erziehung: Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*, Wiesbaden 2013.
- Hasan, Mushirul, *Partners in Freedom*, hg. v. Rakhshanda Jalil, New Delhi, 2006.
- Haubfleisch, Dietmar, Elisabeth Rotten (1882-1964) – eine (fast) vergessene Reformpädagogin, 1997, online: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1996/0010.html> [12.4.2013].
- Haubfleisch, Dietmar / Link, Jörg, *Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau): Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik*, Oer-Erkenschwick 1994.
- Haubfleisch, Dietmar, „Schülerarbeiten“ als Quelle zur Erschließung der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität der Schulfarm Insel Scharfenberg (Berlin) in der Weimarer Republik, in: *Paedagogica Historica* 31 (1995): 151-180.
- Haubfleisch, Dietmar, *Schulfarm Insel Scharfenberg: Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Frankfurt a. M. [u. a.] (2001) (*Studien zur Bildungsreform* 40).
- Hauer, Wolfram, *Lehrerbildung während der NS-Herrschaft im Grenzland Baden und im „Gau Oberrhein“: Am Beispiel der Hochschule für Lehrerbildung und ihrer Nachfolgeinstitution Lehrerbildungsanstalt Karlsruhe*, Karlsruhe 19.1.2007.
- Heinsohn, Kirsten, Erich Lüth, in: Barbara Stambolis (Hrsg.): *Jugendbewegt geprägt: Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen: mit zahlreichen Abbildungen (Formen der Erinnerung Bd. 52)*: 451-459.
- Helmchen, Jürgen, *Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus (Dissertationsschrift)*, Universität Oldenburg 1993.

- Henseler, Joachim, Paul Natorp (1854-1924), in: Bernd Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*, Wiesbaden 2011: 179-195.
- Herrmann, Ulrich, Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“: Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim und München 2006 (*Materialien zur Historischen Jugendforschung*): 30-79.
- Hesse, Hermann, *Die Morgenlandfahrt: Eine Erzählung*, Berlin 1967.
- Hesse, Hermann, Siddhartha: Eine indische Dichtung, Frankfurt a. M. 1998 [1923] (Suhrkamp BasisBibliothek 2).
- Heyn, Susanne, „Gründet Jugendgruppen, denn sie schaffen Freude!“. Zur Geschichte kolonialer Mädchengruppen in Deutschland von 1926 bis 1933, in: Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte 2009: 16-22.
- Historische Jugendforschung: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, Schwalbach am Taunus 2008 (Edition Archiv der Deutschen Jugendbewegung 2006/3).
- Hoeres, Peter, *Krieg der Philosophen: Die deutsche und die britische Philosophie im Ersten Weltkrieg*, Paderborn, München [u. a.] 2004.
- Höllinger, Franz / Tripold, Thomas, *Ganzheitliches Leben: Das holistische Milieu zwischen neuer Spiritualität und postmoderner Wellness-Kultur*, Bielfeld 2012 (*Kulturen der Gesellschaft* 5).
- Hölscher, Lucien, Utopie, in: Stefan Jordan (Hrsg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft*, Stuttgart 2002: 298-299.
- Holzwarth, Simone, A New Education for 'Young India': Exploring Nai Talim from the Perspective of a Connected History, in: Barnita Bagchi / Eckhardt Fuchs / Kate Rousmaniere (Hrsg.): *Connecting Histories of Education: Transnational cross-cultural exchanges in (post)colonial education*, New York, Oxford 2014.
- Holzwarth, Simone, Gandhi and Nai Talim: Rural Craft Education for a New Village-Minded Social Order, (Dissertationsschrift) Berlin 9.4.2015.
- Horatschek, Annegreth, Exotismus, in: Ansgar Nünning (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, Stuttgart 2001: 163-164.
- Horn, Elija, Orientalismus und Exotisierung in Texten zur Indienfahrt des Nerother Wandervogel, in: Eckart Conze & Susanne Rappe-Weber (Hrsg.): *Ludwigstein, Annäherungen an die Geschichte der Burg*, Göttingen 2015: 413-418.
- Horn, Elija, German Female New Educationists in India during the 1920s and 1930s, in: Michael Mann (Hrsg.): *Shantiniketan and Hellerau: Universalist Education in the Pedagogical Province*, Heidelberg 2015.
- Horn, Elija, Indien-Mode und Tagore-Hype, in: Ulrich Schwerdt / Sabine Reh / Wolfgang Keim (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht*, Bad Heilbrunn 2016: 167-186.
- Horn, Elija, Reformpädagogik und Orientalismus (1918-1933), in: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden 2017: 87-98.
- Horn, Elija, Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in: Heiner Ulrich & Sebastian Idel (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim, 2017: 78-90.
- Hörster, Reinhard, Bildung, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen 1996: 43-52.
- Hosterbach, Hildegard, Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik: Musikdidaktische Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung der musikpädagogischen Arbeit im deutschsprachigen Raum, Münster 2004 (*Impulse der Reformpädagogik* 11).
- Hövelmans, Friederike, Grenzlandfahrten und Schüler- und Studentenaustausch als Selbsterfahrung und Bildungsformate, in: *Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung*, Schwalbach 2011: 77-92.
- Hövelmans, Friederike, Die Begegnung mit dem Fremden. Auslandsfahrten der Bündischen Jugend in der Weimarer Republik – am Beispiel der Sächsischen Jungenschaft, in: L. Schmieding (Hrsg.): *Kohte, Kanu, Kino und Kassette: Jugend zwischen Wilhelm II. und Wiedervereinigung*, Leipzig 2012: 59-81.
- Hülk, Walburga, Narrative der Krise, in: Uta Fenske / Walburga Hülk / Gregor Schuhen (Hrsg.): *Die Krise als Erzählung: Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne*, Bielefeld 2013: 113-131.
- Ito, Toshiko, Reformpädagogik aus dem Osten?: Körperauffassung und Körpererziehung, in: *Paedagogica Historica* 42 (2006): 93-107.
- Ito, Toshiko, Übergänge und Kontinuität: Studien zur Rezeptionsgeschichte westlicher Pädagogik in Japan, München 2007.
- Ito, Toshiko, Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik: Eine Fallstudie zur Kooperation zwischen Werner Zimmermann und Kuniyoshi Obara, in: *International Journal for the History of Education* 2 (2012): 36-50.
- Jacobi, Juliane, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa: Von 1500 bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 2013.
- Jahn, Beate, *Politik und Moral: Gandhis Herausforderung für die Weimarer Republik*, Kassel 1993.
- Jantzen, Hinrich, *Namen und Werke: Biographien und Beiträge zur Soziologie der Jugendbewegung*, 1. Aufl., Frankfurt a. M. 1972 (*Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung* 12).
- Jedlicki, Jerzy, *Die entartete Welt: Die Kritiker der Moderne, ihre Ängste und Urteile*, Frankfurt a. M. 2007.

- Jegelka, Norbert, Paul Natorp: Philosophie, Pädagogik, Politik, Würzburg 1992 (Epistemata. Reihe Philosophie 109).
- Junginger, Horst, Von der philologischen zur völkischen Religionswissenschaft: Das Fach Religionswissenschaft an der Universität Tübingen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Dritten Reiches, Stuttgart 1999.
- Junginger, Horst, Jakob Wilhelm Hauer, in: Ingo Haar / Michael Fahlbusch (Hrsg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften: Personen – Institutionen – Forschungsprogramme – Stiftungen, München 2008: 230-234.
- Kant, Immanuel, Vorlesung über „Pädagogik“, in: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, bes. v. Hans-Hermann Grootjohoff. Paderborn 1963: 9-59.
- Kämpchen, Martin, Rabīndranāth Tagore: Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek bei Hamburg 1992.
- Kämpchen, Martin, Rabīndranāth Tagore und Deutschland, Marbach 2011.
- Keim, Wolfgang / Schwerdt, Ulrich (Hrsg.), Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933), Frankfurt a. M. [u. a.] 2013.
- Keller, Reiner, Diskursanalyse, in: Ronald Hitzler / Anne Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung, Opladen 1997: 309-334.
- Keller, Reiner, Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 4. Aufl., Wiesbaden 2011 (Qualitative Sozialforschung 14).
- Kerbs, Diethart / Linse, Ulrich, Gemeinschaft und Gesellschaft, in: Diethart Kerbs / Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998: 155-159.
- Kindt, Werner (Hrsg.), Grundschriften der deutschen Jugendbewegung, Düsseldorf 1963 (Dokumentation der Jugendbewegung 1).
- Kindt, Werner (Hrsg.), Die Wandervogelzeit: Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896 bis 1919, Düsseldorf 1968 (Dokumentation der Jugendbewegung 2).
- Kindt, Werner (Hrsg.), Die Deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933: Die bünd. Zeit: Quellenschriften, Düsseldorf, Köln 1974 (Dokumentation der Jugendbewegung 3).
- King, Richard, Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and 'the Mystic East', London 1999.
- Kiuchi, Yoichi, Friedrich Fröbel und der Orientalismus, in: Helmut Heiland / Karl Neumann (Hrsg.): Fröbels Pädagogik: Verstehen, interpretieren, weiterführen; internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung; [Referate des „4. Internationalen Fröbel-Symposiums“ in Berlin vom 20. bis 22. Juni 2002], Würzburg 2003: 81-85.
- Klotter, Christoph / Beckenbach, Niels, Romantik und Gewalt: Jugendbewegungen im 19., 20. und 21. Jahrhundert, Wiesbaden 2012.
- Kneer, Georg, Die Analytik der Macht bei Michel Foucault, in: Peter Imbusch (Hrsg.): Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen, Wiesbaden 2012: 265-284.
- Knoll, Joachim H. / Schoeps, Julius H. (Hrsg.), Typisch Deutsch: Die Jugendbewegung, Opladen 1988.
- Koch, Ulrike, Fritz Klatt als Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung im Volkshochschulheim Prerow/Darß (1921-1939), Magisterarbeit Universität Potsdam, Juli 2008.
- Koerber, Rolf / Kurella, Bettina, Alfred Kurella, in: Barbara Stambolis (Hrsg.): Jugendbewegt geprägt: Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen: mit zahlreichen Abbildungen (Formen der Erinnerung Bd. 52), Göttingen 2013: 433-441.
- Kolk, Jürgen, Mit dem Symbol des Fackelreiters: Walter Hammer (1888-1966); Verleger der Jugendbewegung, Pionier der Widerstandsforschung, Berlin 2013.
- Koselleck, Reinhart, Krise, in: Otto Brunner (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Stuttgart 1982 Bd. 3): 617-650.
- Koslowski, Steffi, Die New Era der New Education Fellowship: Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2013 (Klinkhardt Forschung).
- Kramer, Fritz, Verkehrte Welten: Zur imaginären Ethnographie des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a. M. 1977.
- Kramer, Rita, Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau, 11. Aufl., Frankfurt a. M. 1989.
- Kroll, Frederic / Täubert, Klaus, Unordnung und früher Ruhm: 1906-1927, Wiesbaden 1977 (Klaus-Mann-Schriftenreihe 2).
- Krolle, Stefan, „Bündische Umtriebe“: Die Geschichte des Nerother Wandervogels vor und unter dem NS-Staat: ein Jugendbund zwischen Konformität und Widerstand, Münster 1985 (Geschichte der Jugend Bd. 10).
- Kulke, Hermann / Rothermund, Dietmar, Geschichte Indiens, München 1998.
- Kumar, Krishna, Mohandas Karamchand Gandhi: (1869-1948), in: Prospects: the quarterly review of comparative education 23 (1993): 507-517.
- Kupfer, Christine, Bildung zum Weltmenschen: Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik, Bielefeld 2014 (Pädagogik).
- Kupfer, Heinrich, Gustav Wyneken, Stuttgart 1970.
- Kuss, Susanne, Carl Heinrich Becker in China: Reisebriefe des ehemaligen preussischen Kultusministers 1931/32, Münster 2004 (Berliner China-Studien 4).

- Langewiesche, Dieter / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1918-1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / hrsg. von Christa Berg et. al. Bd. 5).
- Laqueur, Walter, Die deutsche Jugendbewegung: Eine historische Studie, 1978. Aufl., Köln 1983 [1962].
- Lau, Christoph / Maurer, Andrea, Herrschaft: Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (2010).
- Leboyer, Frédérick, Weg des Lichts: Yoga für Schwangere, Darmstadt 2007.
- Lichtblau, Klaus, Der Eugen Diederichs Verlag und die neuromantische Bewegung der Jahrhundertwende, in: Justus H. Ulbricht / Meike Werner (Hrsg.): Romantik, Revolution und Reform: Der Eugen Diederichs Verlag im Epochenkontext 1900-1949, Göttingen 1999: 60-77.
- Linse, Ulrich, Barfüssige Propheten: Erlöser der zwanziger Jahre, Berlin 1983.
- Linse, Ulrich, Drei Generationen von Jugendbewegten und die Religion, in: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, 2002-2003 (2005): 13-50.
- Linse, Ulrich, Ökopax und Anarchie: Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland, München 1986 (DTV Sachbuch).
- Linse, Ulrich, Asien als Alternative?: Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religiosität, in: Hans G. Kippenberg / Brigitte Luchesi (Hrsg.): Religionswissenschaft und Kulturkritik: Beiträge zur Konferenz The History of Religions and Critique of Culture in the Days of Gerardus van der Leeuw (1890-1950), Marburg 1991: 325-364.
- Linse, Ulrich, Nietzsches Lebensphilosophie und die Lebensreform, in: Kai Buchholz (Hrsg.): Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900: [Darmstadt, Institut Mathildenhöhe, 21. Oktober 2001 – 24. Februar 2002], Darmstadt 2001: 165-168.
- Lütken, Charlotte, Die deutsche Jugendbewegung: Ein soziologischer Versuch, Frankfurt a. M. 1925.
- Lütt, Jürgen, „Heile Welt“ oder Rückständigkeit?: Deutschland, Indien und das deutsche Indienbild, in: Der Bürger im Staat (hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg) (1998): 60-64.
- Lütt, Jürgen, Das moderne Indien: 1498 bis 2004, München 2012 (Oldenbourg Grundriss Geschichte 40).
- Maier, Alexander, Die Erlösung kommt von Norden: Kerygma und Rhetorik des „Erzieher-Propheten“ Nicolai Grundtvig, in: Patrick Bühler / Thomas Bühler / Fritz Osterwalder (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013 (Prisma Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive 19): 241-257.
- Maillard, Christine, Indomanie um 1800: Ästhetische, religiöse und ideologische Aspekte, in: Charis Goer / Michael Hofmann (Hrsg.): Der Deutschen Morgenland: Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850, München 2008: 67-83.
- Maillard, Christine, ‚Dummes Gefühl der Not‘ und ‚Hinstreben zu Asien als Zeichen der Zeit‘: Umbruchsbedürfnis und Fernost-Diskurs deutschsprachiger Intellektueller, in: Daniel Meyer / Bernhard Dieterle (Hrsg.): Der Umbruchsdiskurs im deutschsprachigen Raum zwischen 1900 und 1938, Heidelberg 2011: 29-41.
- Manjapra, Kris, Age of Entanglement: German and Indian Intellectuals across Empire, Cambridge 2014 (Harvard Historical Studies 183).
- Mann, Michael, Das Gewaltdispositiv des modernen Kolonialismus, in: Mihran Dabag / Horst Gründer / Uwe-Karsten Ketelsen (Hrsg.): Kolonialismus, Kolonialdiskurs und Genozid, Paderborn 2004 (Schriftenreihe „Genozid und Gedächtnis“: 111-135).
- Mann, Michael, Geschichte Indiens: Vom 18. bis zum 21. Jahrhundert, Paderborn et. al. 2005.
- Mann, Michael (Hrsg.), Shantiniketan und Hellerau: Universalist Education in the Pedagogical Province, Heidelberg 2015.
- Marchand, Suzanne L., German Orientalism in the Age of Empire: Religion, Race and Scholarship, Cambridge 2010.
- McGetchin, Douglas T., Indology, Indomania, and Orientalism: Ancient India's rebirth in modern Germany, Madison [N.J.] 2009.
- Michaels, Axel, Hinduismus: Geschichte und Gegenwart, München 1998.
- Mills, Sara, Der Diskurs: Begriff, Theorie, Praxis, Tübingen und Basel 2007.
- Moritz, Julia, Die musikalische Dimension der Sprachkunst: Hermann Hesse, neu gelesen, Würzburg 2007.
- Moritz, Maria Sofia, Sir Sayyid Ahmad Khan. Eine Islaminterpretation für das 19. Jahrhundert, 2006, online: www.suedasien.info/articles/1461 [14.6.2013].
- Moritz, Maria Sofia, Globalizing „Sacred Knowledge“: South Asians and the Theosophical Society, 1879-1930 (Dissertationsschrift), Bremen 2012, online: <https://opus.jacobs-university.de/frontdoor/index/index/docId/703> [4.10.2017]
- Mujeeb, M[ohammad], Dr. Zakir Husain, [Delhi] 1997.

- Müller, Stephan, Monstra und Gotteskinder: Indienbilder des europäischen Früh- und Hochmittelalters, in: Charis Goer / Michael Hofmann (Hrsg.): *Der Deutschen Morgenland: Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*, München 2008: 211-222.
- Myers, Perry, *German visions of India, 1871-1918: Commandeering the holy Ganges during the Kaiserreich*, Basingstoke 2013.
- Näf, Martin, Paul Geheeb: *Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim 1998 (Schriftenreihe des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 4).
- Näf, Martin, Paul und Edith Geheeb-Cassirer: *Gründer der Odenwaldschule und der École d'humanité: deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim 2006.
- Nerohm, Die letzten Wandervögel: Burg Waldeck und die Nerother, *Geschichte einer Jugendbewegung*, Baunach 1995.
- Niemeyer, Christian, *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*, Weinheim 1998 (Grundlagentexte Pädagogik).
- Niemeyer, Christian, *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*, 2. Aufl., Weinheim & Basel 2005.
- Niemeyer, Christian, *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung: Vom Wandervogel zur Hitlerjugend*, Tübingen 2013.
- Nipperdey, Thomas, *Deutsche Geschichte 1866-1918: Erster Band, Arbeitswelt und Bürgergeist*, München 1993.
- Nitschke, Thomas, *Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz*, Dresden 2003 (Kleine Sächsische Bibliothek 8).
- Nohl, Hermann, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 11. Aufl., Frankfurt a. M. 2002.
- Noorani, A. G., *President Zakir Husain: A Quest for Excellence*, Bombay 1967.
- Noth, Ernst Erich, *Erinnerungen eines Deutschen: Die deutschen Jahre*, Hamburg und Düsseldorf 1971.
- Nussbaum, Martha C., *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge: Drei philosophische Aufsätze*, Stuttgart 2002.
- O'Connel, Kathleen M., *Tagore on Education: Creativity, Mutuality and Survival*, in: *ASIATIC 4* (2010): 65-76.
- Oelkers, Jürgen, *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*, 4. Aufl., Weinheim, München 2005 (Grundlagentexte Pädagogik).
- Oelkers, Jürgen, *Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim & Basel 2011.
- Oelkers, Jürgen, *Probleme der Reformpädagogik am Beispiel von Summerhill* [Vortrag], Pädagogische Hochschule Zug, 17.10.2008, online: http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2008/341_ZugReformpaedagogikIII.pdf [19.05.2015]
- Oelkers, Jürgen, *Eros und Lichtgestalten: Die Gurus der Landerziehungsheime* [Vortrag], Universität Bern, 26. Mai 2011, online: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2011/BernGurusdef.pdf> [17.12.2014]
- Oosterheld, Joachim / Günther, Lothar, *Inder in Berlin*, Berlin 1997 (Miteinander leben in Berlin).
- Oosterheld, Joachim, Zakir Husain: *Begegnungen und Erfahrungen bei der Suche nach moderner Bildung für ein freies Indien*, in: Petra Heidrich / Heike Liebau (Hrsg.): *Akteure des Wandels: Lebensläufe und Gruppenbilder an Schnittstellen von Kulturen*, Berlin 2001 (Studien / Zentrum Moderner Orient 14): 105-130.
- Oosterheld, Joachim, Zakir Husain und Deutschland: *Der Präsident als Student in Berlin*, in: Anke Bentzin (Hrsg.): *Zwischen Orient und Okzident: Studien zu Mobilität von Wissen, Konzepten und Praktiken*. [Festschrift für Peter Heine], Freiburg, Basel, Wien 2010: 64-83.
- Oosterheld, Joachim, *Germans in India between Kaiserreich and the end of World War II*, in: Joanne Miyang Cho (Hrsg.): *Transcultural encounters between Germany and India: kindred spirits in the nineteenth and twentieth centuries*, London [u. a.] 2014 (Routledge studies in the modern history of Asi): 101-114.
- Ofner, Hanna Maria, *Das Indienbild in den Jugendbüchern des Ensslin & Laiblin Verlags vor 1945*, Magisterarbeit, Universität Wien 2011.
- Osterhammel, Jürgen, Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte: Ein Rückblick, in: *asien afrika lateinamerika* 25 (1997): 597-607.
- Osterhammel, Jürgen, *Die Entzauberung Asiens: Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*, München 1998 (C.H. Beck Kulturwissenschaft).
- Osterwalder, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *Die neue Erziehung: Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*, Bern et. al. 1999.
- Osterwalder, Fritz, *Der Prophet als Erzieher: Savonarola und Zwingli*, in: Patrick Bühler / Thomas Bühler / Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*, Bern 2013 (Prisma Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive 19): 295-320.
- Panesar, Rita, *Der Hunger nach dem Heiland: Das Bild des indischen Dichters und Philosophen Rabindranath Tagore in Deutschland während der Weimarer Zeit* (unveröffentlichte Magisterarbeit), Universität Hamburg 1997.

- Panesar, Rita, Medien religiöser Sinnstiftung: Der „Volkserzieher“, die Zeitschriften des „Deutschen Monistenbundes“ und die „Neue Metaphysische Rundschau“. 1897-1936, Stuttgart 2006 (Religionswissenschaft heute 2).
- Pape-Balling, Christiane, Biographisches Nachwort: Karl Wilkers Leben und Wirken 1885-1930 (I), in: Hildegard Feidel-Mertz (Hrsg.): Karl Wilker. Der Lindenhof: Fürsorgeerziehung als Lebensschulung, Frankfurt a.M. 1989 (Pädagogische Beispiele. Institutionengeschichte in Einzeldarstellungen Bd. 5): 221-252.
- Parker, Erwin, Geliebte Edith!, in: Armin Lüthi / Margot Schiller (Hrsg.): Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag, Meiringen 1975: 39-90.
- Partridge, Christopher, Lost Horizon: H. P. Blavatsky and Theosophical Orientalism, in: Olav Hammer / Mikael Rothstein (Hrsg.): Handbook of the theosophical current, Leiden 2013 (Brill handbooks on contemporary religion 7): 309-333.
- Peukert, Detlev J. K., Die Weimarer Republik: Krisenjahre der Klassischen Moderne, Frankfurt a. M. 1987 (Neue Historische Bibliothek).
- Peukert, Detlev J. K., Sozialpädagogik, in: Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5, 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989: 307-336.
- Piecha, Oliver M., Wie der Antiimperialismus unter die deutsche Jugend kam: Der Plan für einen Weltbund der Jugend in der Weimarer Republik, in: Historische Jugendforschung: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung 2 (2005): 129-47.
- Pilarczyk, Ulrike, Gemeinschaft in Bildern: Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel, Göttingen 2009 (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden 35).
- Poewe, Karla / Hexham, Irving, Jakob Wilhelm Hauer's New Religion and National Socialism, Calgary 2003, online: <http://people.ucalgary.ca/~kpoewe/PDFs/Hauer%20Paper.pdf> [04.09.2015].
- Poewe, Karla, New Religions and the Nazis, New York 2006.
- Polaschegg, Andrea, Der andere Orientalismus: Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert, Berlin, New York 2005 (Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte 35 (269)).
- Polaschegg, Andrea, Von chinesischen Teehäusern zu hebräischen Melodien: Parameter zu einer Gebrauchsgeschichte des deutschen Orientalismus, in: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.): Orientdiskurse in der deutschen Literatur, Bielefeld 2007: 49-80.
- Prabuddhaprana, Pravrajika, Tantine: The Life of Josephine MacLeod. Friend of Swami Vivekananda, Calcutta 1994.
- Prange, Klaus, Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion, in: Zeitschrift für Pädagogik (1987): 345-362.
- Prange, Klaus, Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn 2000. [3. Aufl.]
- Priem, Karin / Horn, Klaus-Peter / Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (Hrsg.), Briefwechsel zwischen Eduard Spranger und Käthe Hadlich, [2011], online: <http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/editionen/spranger-hadlich/spranger-hadlich> [15.3.2015].
- Pross, Harry, Jugend, Eros, Politik: Die Geschichte der deutschen Jugendverbände, Bern 1964.
- Pune Vidyarthi Griha's Vidya Bhavan, Life Sketch of Shri. Annasaheb Khair: Founder: Dr. Gajanan Shripat Khair, online: <http://pvgvidyabhawan.org/lifesketch1.html> [24.06.2014].
- Puschner, Uwe, Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich: Sprache, Rasse, Religion, Darmstadt 2001.
- Rabault-Feuerhahn, Pascale, L'archive des origines: Sanskrit, philologie, anthropologie dans l'Allemagne du XIXe siècle, Paris 2008 (Bibliothèque franco-allemande).
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg, Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, 3. Aufl., Wiesbaden 2009 (Lehrbuch).
- Ras, Marion E. P. de, Body, femininity and nationalism: Girls in the German youth movement, 1900-1934, New York 2007 (Routledge research in gender and society 6).
- Reif, Wolfgang, Exotismus im Reisebericht des frühen 20. Jahrhunderts, in: Peter J. Brenner (Hrsg.): Der Reisebericht: Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur, Frankfurt a. M. 1989: 434-462.
- Rendtorff, Barbara, Erziehung und Geschlecht: Eine Einführung, Stuttgart 2006 (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft 30).
- Roche, Horst, Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim „Lindenhof“, in: Karl Heinz Günther u. a. (Hrsg.): Erziehung und Leben: 4 Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1960 (Anthropologie und Erziehung 4): 37-69.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.), Die Reformpädagogik des Auslandes, Düsseldorf und München 1965 (Pädagogische Texte).
- Röhrs, Hermann, Der ‚Weltbund für Erneuerung der Erziehung‘: Ein Forum für die Entfaltung der Reformpädagogik, in: Bildung und Erziehung (1991): 223-225.

- Röhrs, Hermann, Die „New Education Fellowship“ – ein Forum der internationalen Reformpädagogik, in: Hermann Röhrs / Volker Lenhart (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten: Ein Handbuch, Frankfurt a. M., New York 1994 (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 43): 191-203.
- Röhrs, Hermann / Lenhart, Volker (Hrsg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten: Ein Handbuch, Frankfurt a. M., New York 1994 (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 43).
- Röhrs, Hermann, Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung: Wirkungsgeschichten und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1995.
- Röhrs, Hermann, Gründung und Gestaltung der „Deutschen Sektion“ des „Weltbunds für Erneuerung der Erziehung“ (1921 bis 1931) – Ein bildungspolitisch bedeutsames Kapitel der internationalen Reformpädagogik, in: Christoph Kodron (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung, Vermittlung, Praxis; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, Köln 1997: 688-706.
- Röhrs, Hermann, Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, 5. Aufl., Weinheim [u. a.] 1998.
- Sachße, Christoph / Tennstedt, Florian, Die „geistige Mütterlichkeit“ in der Geschichte der sozialen Ausbildung, in: Adrian Kniel (Hrsg.): Sozialpädagogik im Wandel: Geschichte. Methoden. Entwicklungstendenzen, Kassel 1984: 79-91.
- Said, Edward W., Orientalism, New York 1979.
- Samsami, Behrang, „Die Entzauberung des Ostens“: Zur Wahrnehmung und Darstellung des Orients bei Hermann Hesse, Armin T. Wegner und Annermarie Schwarzenbach, Bielefeld 2011 (Moderne-Studien 7).
- Sandkühler, Thomas / Schmidt, Hans-Günter, „Geistige Mütterlichkeit“ als nationaler Mythos, in: Jürgen Link / Wulf Wülfing (Hrsg.): Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Strukturen und Funktionen nationaler Identität, Stuttgart 1991: 237-255.
- Sarasin, Philipp, Subjekte, Diskurse, Körper: Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte, in: Wolfgang Hardtwig / Hans Ulrich Wehler (Hrsg.): Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996 (Geschichte und Gesellschaft Sonderheft 16): 131-164.
- Sarasin, P., Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, Frankfurt a. M. 2003.
- Sarasin, Philipp, Diskursanalyse, in: Anne Kwaschik / Mario Wimmer (Hrsg.): Von der Arbeit des Historikers: Ein Wörterbuch zu Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft, Bielefeld 2010 (Histoire 19): 53-57.
- Sarasin, Philipp, Michel Foucault zur Einführung, 5. Aufl., Hamburg 2012.
- Schaad, Martin, Black Box Moskau, in: Berliner Colloquien zur Zeitgeschichte. Beilage zu Mittelweg 36 (2013): 48-62.
- Schaad, Martin, Die fabelhaften Bekenntnisse des Genossen Alfred Kurella: Eine biographische Spurensuche, Hamburg 2014.
- Schäfer, Alfred, Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim & Basel 2005.
- Schäfer, Walter, Paul Geheeb, Stuttgart [1960] (Aus den deutschen Landerziehungsheimen 4).
- Schank, Gerd, „Rasse“ und „Züchtung“ bei Nietzsche, Berlin, New York 2000 (Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung 44).
- Scharfe, Hartmut, Education in Ancient India, Leiden u. a. 2002 (Handbook of Oriental Studies, Section Two, India Vol. 16).
- Scheibe, Wolfgang, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932: Eine einführende Darstellung, 10. Aufl., Weinheim & Basel 1994.
- Schief, Carl Matthias, Menschenbild und Erziehung bei Paul Geheeb und Martin Buber: Ein Vergleich, Freiburg, Päd. Hochschule 1988.
- Schmid, Pia, Rousseau revisited: Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 6, 1992: 839-854.
- Schmitt, Hanno, Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910-1933), in: Reiner Lehberger (Hrsg.): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993: 130-135.
- Schmitt-Kollmann, Gabriele, Kontakte des Schulreformers Wilhelm Lamszus, in: R. Lehberger (Hrsg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993: 80-94.
- Schmitz, Henriette, Gedankenwelten: Vorbereitung, Aufbau und Entwicklung der Schule Schwarzerden in den pädagogisch-theoretischen Schriften (1915-1940) der Marie Buchhold, Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt a. M. 2000.
- Schneider, Hotte / Holler, Eckard, Die Waldeck: Lieder, Fahrten, Abenteuer: Die Geschichte der Burg Waldeck von 1911 bis heute, 1. Aufl., Potsdam 2005.
- Schwitalski, Ellen, „Werde, die du bist“: Pionierinnen der Reformpädagogik: die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004.

- Sharma, Ajay Kumar, *A History of Educational Institutions in Delhi: 1911 to 1961*, New Delhi 2011.
- Sheehan, James J., *Der Ausklang des alten Reiches: Deutschland seit dem Ende des Siebenjährigen Krieges bis zur gescheiterten Revolution 1763 bis 1850*, Berlin 1994 (*Propyläen Geschichte Deutschlands* 6. Bd).
- Shirley, Dennis, *Politics of Progressive Education: The Odenwaldschule in Nazi-Germany*, Cambridge 1992.
- Shirley, Dennis, *Reformpädagogik im Nationalsozialismus: Die Odenwaldschule 1910 bis 1945*, Weinheim, München 2010.
- Shiva Rao, Kitty, *Child Education*, in: Eunice de Souza / Lindsay Pereira (Hrsg.): *Women's voices: Selections from nineteenth and early-twentieth century Indian writing in English*, New Delhi, Oxford 2004: 141-149.
- Sieg, Ulrich, *Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus: Die Geschichte einer philosophischen Schulgemeinschaft*, Würzburg 1994 (*Studien und Materialien zum Neukantianismus* 4).
- Singer, Wendy, 'Endless Dawns' of Imagination, in: *The Kenyon Review* Vol. 23 (2001): 7-33.
- Singh, Kushwant, 'The Dreamer And His Dream', in: K. Singh / S. S. Hameed / *Modern School* (Hrsg.): *A dream turns seventy five: the Modern School, 1920-1995*, [Delhi] 1995: 5-9.
- Singh, Kushwant, *Truth, love & a little malice: An Autobiography*, 2. Aufl., New Delhi 2003.
- Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung* (2. Aufl.), Berlin/Boston 2010.
- Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit: Wege zu einer multiperspektivischen Explikation*, in: Ulrich Herrmann / Steffen Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik: Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*, Bad Heilbrunn 2012: 47-78.
- Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogische Schulgestalten und Unterrichtskonzeptionen im internationalen Überblick*, in: Ulrich Herrmann / Steffen Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik: Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*, Bad Heilbrunn 2012: 184-202.
- Spivak, Gayatri, 'The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives', in: *History and Theory* 24 (1985): 247-272.
- Stambolis, Barbara, *Mythen und Heilserwartungen mit politischen Wirkungen zwischen Jahrhundertwende und Drittem Reich: Morgenlandfahrer und Sinnsucher*, in: *Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung*, 2002-2003 (2005): 70-93.
- Stark, Christl, *Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses: Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934)*, Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg 1998.
- Stolzenberg, Jürgen, *Selbsterkenntnis und Systemphilosophie: Hegel und der späte Paul Natorp*, in: Hans Friedrich Fulda (Hrsg.): *Systemphilosophie als Selbsterkenntnis: Hegel und der Neukantianismus*, Würzburg 2006 (*Studien zum System der Philosophie* Bd. 7): 96-111.
- Storr, Katherine, *Thinking Women: International Education for Peace and Equality, 1918-1930*, in: J. Spence et al., *Women, Education and Agency, 1600-2000*, New York 2010: 168-186.
- Ströter-Bender, Jutta, *Zeitgenössische Kunst der „Dritten Welt“. Äthiopien, Australien (Aboriginals), Indien, Indonesien, Jamaica, Kenia, Nigeria, Senegal und Tanzania*, Köln 1991.
- Strunk, Piet, *Pfadfinder in Deutschland 1909-2009*, Neckenmarkt 2011.
- Sykes, Marjorie, *The Story of Nai Talim: Fifty Years of Education at Sevagram, India [1988]*, online: <http://www.swaraj.org/shikshantar/naitalimarjoriesykes.htm> [31.08.2015].
- Talbot, Ian, *India and Pakistan*, London, New York 2000 (*Inventing the nation*).
- Theodorou, Panagiota, *Übergangsriten in Hermann Hesses Erzählen: Eine Studie zu Siddharta sowie Narziß und Goldmund*, München 2008.
- Tillett, Gregory John, *Charles Webster Leadbeater: 1854-1934*, [Sydney] 2008 [1986].
- Tripold, Thomas, *Die Kontinuität romantischer Ideen: Zu den Überzeugungen gegenkultureller Bewegungen: eine Ideengeschichte*, Bielefeld 2012 (*Kulturen der Gesellschaft* 6).
- Tröhler, Daniel, Pestalozzi, die Methode, und das Matthäus-Evangelium, in: Patrick Bühler / Thomas Bühler / Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*, Bern 2013 (*Prisma Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive* 19): 259-275.
- Tzoref-Ashkenazi, Chen, *Der romantische Mythos vom Ursprung der Deutschen: Friedrich Schlegels Suche nach der indogermanischen Verbindung*, Göttingen 2009 (*Schriftenreihe des Minerva Instituts für deutsche Geschichte der Universität Tel Aviv* 29).
- Tzoref-Ashkenazi, Chen, *German soldiers in colonial India*, London 2014 (*Warfare, society and culture* number 10).
- Uhlig, Christa (Hrsg.), *Reformpädagogik und Schulreform: Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*, Frankfurt a. M. 2008.
- Ulbricht, Justus H., *Jugend mit George – Alfred Kurellas Ideen von 1918: Versuch einer Kontextualisierung*, in: *George Jahrbuch* 9 (2012/2013): 219-241.

- Ullrich, Heiner, Die Reformpädagogik: Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990): 893-918.
- Ullrich, Heiner, Freie Waldorfschulen, in: Diethart Kerbs / Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998: 411-424.
- Ullrich, Heiner, Das Kind als schöpferischer Ursprung: Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999.
- Ullrich, Heiner, Reformpädagogisches Denken »vom Kinde aus«: Betrachtungen über das romantische Kindbild und seine Wirkungen auf den pädagogischen Diskurs der Moderne, in: Hanno Schmitt / Silke Siebrecht (Hrsg.): Eine Oase des Glücks: Der romantische Blick auf Kinder; Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn vom 31. August bis 1. Dezember 2002, Berlin 2002: 41-56.
- Ullrich, Heiner, Rudolf Steiner: Leben und Lehre, München 2011.
- Venkatachalam, G., Shrimati Huthesing: A Daughter of the Dawn, in: TRIVENI 8 (1935): 357-360.
- Voigt, Johannes H., Under the Spell of the Mahatma: Dr Margarete Spiegel., in: Anil Bhatti / Johannes H. Voigt (Hrsg.): Jewish Exile in India 1933-1945, New Delhi 1999: 150-160.
- Walther, Helmut, Nietzsche als Erzieher, in: Aufklärung und Kritik. Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie (2000): 102-130.
- Weber, Max, Wissenschaft als Beruf, 1917/1919; Politik als Beruf, 1919, Tübingen 1992 (Gesamtausgabe / Max Weber Abt. I, Schriften und Reden Bd. 17).
- Weber, Max, Politik als Beruf, Stuttgart 1992 (Universal-Bibliothek 8833).
- Weber, Max, Religiöse Gemeinschaften, Tübingen 2001 (Gesamtausgabe / Max Weber Abt. 1 Schriften und Reden, Teilband 2).
- Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft: Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte, Nachlass, Tübingen 2005 (Gesamtausgabe / Max Weber Band 22; 4).
- Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft: Soziologie, Unvollendet 1919-1920, Tübingen 2013 (Gesamtausgabe / Max Weber Band 23).
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd, Der neue Mensch: Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Würzburg 2004.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd, Aufbruch: Die Lebensreform in Deutschland, Darmstadt 2017.
- Wehler, Hans Ulrich, Deutsche Gesellschaftsgeschichte: Band 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, Bonn 2009.
- Werner, Meike G., Jugendbewegung als Reform der studentisch-akademischen Jugendkultur: Selbsterziehung – Selbstbildung – die neue Geselligkeit: die Jenaer Freistudentenschaft und der Serakreis, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“: Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim und München 2006 (Materialien zur Historischen Jugendforschung): 171-203.
- Werner, Meike G., „Bilder zukünftiger Vollendung“: Der freistudentische Serakreis 1913 in den Tagebüchern und Briefen von und an Wilhelm Flitner, in: IASL 38 (2013): 479-513.
- Wiedemann, Felix, Orientalismus. Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte 19 (2012).
- Wilhelm, Theodor, Der reformpädagogische Impuls: Bildungspolitik, Schulreform, Bildungsreformen am Beginn der Zwanziger Jahre, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): »Neue Erziehung« – »Neue Menschen«: Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim & Basel 1987 (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland 5): 177-188.
- Williams, C. V., Jiddu Krishnamurti: World Philosopher (1895-1986), Delhi 2004.
- Wolter, Stefanie, Die Vermarktung des Fremden: Exotismus und die Anfänge des Massenkonsums, Frankfurt a. M., New York 2005.
- Wörner-Heil, Ortrud, Von der Utopie zur Sozialreform: Jugendsiedlung Frankenfeld im hessischen Ried und Frauensiedlung Schwarze Erde in der Rhön 1915 bis 1933, Darmstadt, Marburg 1996 (Quellen und Forschungen zur hessischen Geschichte 104).
- Zander, Helmut, Sozialdarwinistische Rassentheorien aus dem okkulten Untergrund des Kaiserreichs, in: Uwe Puschner / Walter Schmitz / Justus H. Ulbricht (Hrsg.): Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918, München et. al. 1996: 224-251.
- Zander, Helmut, Theosophische Zeitschriften in Deutschland bis 1945, in: Ulrich Linse / Judith Baumgartner / Bernd Wedemeyer-Kolwe (Hrsg.): Aufbrüche, Seitenpfade, Abwege: Suchbewegungen und Subkulturen im 20. Jahrhundert; Festschrift für Ulrich Linse, Würzburg 2004: 99-120.
- Zander, Helmut, Anthroposophie in Deutschland: Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945, Göttingen 2007.
- Zastoupil, Lynn, Englische Erziehung und indische Modernität, in: Geschichte und Gesellschaft 28 (2002): 5-32.
- Zymek, Bernd, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft

senschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952, Ratingen, Kastellaun 1975 (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung 19).

Zymek, Bernd, Schulen, Hochschulen, Lehrer [Viertes Kapitel], in: Dieter Langewiesche / Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1918-1945, Die Weimarer Republik und die national-sozialistische Diktatur, München 1989 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / hrsg. von Christa Berg et.al. Bd. 5).

Danksagung

Mein Dank geht an allererster Stelle an Meike Sophia Baader und Michael Mann, die meine Dissertation wissenschaftlich betreuten und mir kompetent und unterstützend zur Seite standen. In den von ihnen geleiteten Kolloquien erhielt ich hilfreiche Anregungen und konstruktive Kritik, für die ich all den dort Anwesenden danke.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die über viereinhalb Jahre erfolgte finanzielle und ideelle Unterstützung. Insbesondere Susanne Schedel, die das für mich zuständige Referat leitete, bin ich dankbar verbunden.

In den von mir aufgesuchten Archiven in der Schweiz, in Deutschland und in Indien wurde ich stets freundlich und kompetent unterstützt. Mein Dank gilt Jürg Jucker, Alexander Priebe, Susanne Rappe-Weber, Elke Hack, Birgit Richter, Bettina Irina Reimers und Bernd Reifenberg in den deutschsprachigen Archiven, sowie Sabiha Anjum Zaidi, den mir namentlich nicht bekannten Mitarbeitern der Nehru Memorial Library und des National Gandhi Museum sowie mehreren Lehrerinnen der Modern School in New Delhi. Für sein persönliches Engagement bei der Bereitstellung von unschätzbarem Quellenmaterial danke ich Hartwig Hohlfeld, der mir vertrauensvoll die Briefe seiner Mutter Ingeborg Hohlfeld, geb. Badenhausen, im Original zur Verfügung stellte. Dankbar verbunden bin ich darüber hinaus Pravrajika Prabuddhaprana in Kolkata, die mir Kopien aus Korrespondenzen von Alwine von Keller und Josephine MacLeod überließ.

Unzählige Personen der Scientific Community haben auf Konferenzen, Workshops, in Kolloquien und darüber hinaus für meine Arbeit Interesse gezeigt und mich auf vielfältigste Weise unterstützt. Mein Dank gilt Britta Behm, Marcelo Caruso, Judith Coffey, Edith Glaser, Susanne Heyn, Juliane Jacobi, Klemens Ketelhut, Ingrid Lohmann, Malte Lorenzen, Christine Mayer, Ulrike Pilarczyk, Monika Pohl, Sabine Reh, Martin Schaad, Pia Schmid, Joachim Scholz, Astrid Zotter und allen hier namentlich nicht genannten Interessierten.

Für ihren spontanen Einsatz und ihre unschätzbare Hilfe bei der Endredaktion meiner Dissertation danke ich Antje Meichsner. Barbara Rösch und Ulrike Sandig danke ich für ihre Unterstützung bei der Entschlüsselung von für mich unlesbaren Briefen.

Nicht zuletzt danke ich all meinen Lieben, meiner Familie und meinen Freund_innen, dafür, dass sie mich durch diese bewegten Jahre begleitet haben.

Tagore, Gandhi, Yoga oder die Bhagavad Gita: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besteht in Kreisen der Reformpädagogik und Jugendbewegung ein großes Interesse an Indien. Der Erziehungswissenschaftler und Indologe Elija Horn geht der Frage nach, warum reformorientierte Pädagoginnen und Pädagogen um 1918-1933 ausgerechnet an indischem Gedankengut – oder dem, was sie dafür halten – Gefallen finden. Dazu untersucht der Autor die häufig lebensreformerisch gefärbte Sehnsucht nach Indien mithilfe des von Edward Said entwickelten Theorems des Orientalismus und erforscht damit die diskursiven Verknüpfungen zwischen gängigen Vorstellungen von Indien, zeitgenössischer Reformpädagogik und den damit einhergehenden (globalen) Machtverhältnissen. Ferner erstellt er einen Überblick über deutsch-indische Begegnungen im Rahmen der internationalen New Education sowie in jugendbewegten Zusammenschlüssen, um möglichen Austauschprozessen sowie deren Verstrickung in Orientalismus nachzuspüren.

**Der Autor**

Elija Horn, Dr. Phil., Jg. 1978, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.

978-3-7815-2232-9



9 783781 522329